

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO SILVA**

**“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a  
Educação Estética no Paraná (1960-1970)**

**ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO SILVA**

**MARINGÁ**

**2017**

  
**2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a  
Educação Estética no Paraná (1960-1970)**

**ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO SILVA**

**MARINGÁ**

**2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a  
Educação Estética no Paraná (1960-1970)**

Tese apresentada por ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para o título de DOUTOR em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: Analete Regina Schelbauer

**MARINGÁ**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586e Silva, Eloiza Amália Bergo Sestito  
"Escolinhas de arte", dos princípios à prática:  
contribuições para educação estética no Paraná  
(1960-1970) / Eloiza Amália Bergo Sestito Silva. - -  
Maringá, 2017.  
173 f. : il., figs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analete Regina  
Schelbauer.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Ensino de arte. 2. "Escolinhas" de arte no  
Paraná. 3. Formação docente. I. Schelbauer, Analete  
Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa  
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. 370.71

MGC - 002016

ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO SILVA

**“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a  
Educação Estética no Paraná (1960-1970)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Analete Regina Schelbauer – UEM

Prof. Dr. Isaac Camargo – UFMS – Campo Grande

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Juliana Galvão – UEL - Londrina

Prof. Dr<sup>a</sup>. Elaine Rodrigues– UEM – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Regina Lucia Mesti – UEM – UEM

31/03/2017

Dedico este trabalho à minha família: meus pais: Elói e Amália (*in memoriam*); tios: Nico e Cida (*in memoriam*), à Cleuza, irmãos, sobrinhos... Em especial ao Robson, Larissa e Vinicius: esposo e filhos. Porque sempre compartilharam comigo do entusiasmo e do amor pela Arte e docência.

## AGRADECIMENTOS

“Seja bendito o nome de Deus de eternidade a eternidade, porque Dele é a sabedoria e o poder; Ele dá sabedoria aos sábios e entendimento aos entendidos; Ele revela o profundo e o escondido; conhece o que está em trevas, e com Ele mora a luz; A Ti, ó Deus de meus pais, eu Te rendo graças e Te louvo” (DANIEL, cap. 2, versíc. 20-23).

Muitas pessoas foram fundamentais para a realização desta jornada de pesquisa, cada uma a seu jeito, indicaram caminhos, dedicaram-me afeto e força e me iluminaram. Por isso eu agradeço:

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe (*in memoriam*) e à Cleuza, por me proporcionarem o início da jornada, com incentivos e cuidados.

Ao tio Nico (*in memoriam*) e à tia Cida (*in memoriam*), pelo carinho, incentivo, afeto dedicados a mim durante quase toda a caminhada. Sinto não terem visto a conclusão.

À professora doutora Analete Regina Schelbauer, pelo carinho, pela amizade, dedicação e orientação em toda a trajetória.

Um agradecimento especial para as professoras entrevistadas, que se dispuseram a dividir comigo suas memórias e vivências. Ricas contribuições para a história do ensino da Arte em Maringá e Londrina.

À minha família, que esteve ao meu lado durante os obstáculos mais difíceis. Em especial Larissa e Vinícius, meus filhos amados. Ao Robson, por me incentivar e não medir esforços em conduzir todos os momentos das entrevistas e coleta de dados.

À professora e amiga Regina Lucia Mesti, pela amizade, dedicação e disponibilidade em dividir comigo dúvidas e leituras.

Aos professores da banca, pelas contribuições preciosas, amizade e carinho: professora Sonia Negrão, professora Carla Juliana Galvão, professora Elaine Rodrigues e Professor Isaac Camargo.

Às amigas do grupo de estudos e pesquisa, Simone, Thais, Amanda, Rosangela, Andressa, Estafane e Gescielly.

Aos amigos e colegas da Escola Estadual Dr. Gastão Vidigal, que me acompanharam de perto em todas as etapas. Pelo incentivo e força em cada momento.

Ao Álvaro Junior, pela dedicação nos momentos de gravação.

E a todos os meus alunos, principal motivo para meu aprofundamento em conhecimento e experiências com o Ensino da Arte.

*O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.  
(Manoel de Barros)*



SESTITO, Eloiza Amália Bergo. “**Escolinhas de Arte**”, dos princípios à prática: **contribuições para a Educação Estética no Paraná (1960-1970)**. 173 fls. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Doutora Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a Educação Estética na escola pública do Paraná. As “Escolinhas de Arte” no Paraná foram idealizadas por artistas e intelectuais da Educação na década de 1960, responsáveis por multiplicar esse movimento na capital e em várias cidades do estado, fato que deu origem à questão central desta proposta de pesquisa: Quais os princípios pedagógicos que estiveram na base de formação do projeto de implantação das “Escolinhas de Arte” em Maringá e Londrina no final da década de 1960 e início da de 1970? Como estes princípios se apresentam nas manifestações das professoras que vivenciaram tal processo? Tem como objetivo central analisar os princípios pedagógicos que estiveram na base da criação dessas Escolinhas, por meio das narrativas de professoras que contribuíram com a sua organização, nas cidades de Maringá e Londrina no referido período. Buscou-se, na trajetória da investigação, identificar os princípios pedagógicos presentes no processo de institucionalização do ensino da Arte e o histórico da implantação das “Escolinhas de Arte” no Paraná. Analisam-se as respostas das professoras a fim de compreender como os princípios pedagógicos se apresentam nas memórias manifestas nas entrevistas. A metodologia utilizada foi fundamentada em Moita (2000), Nóvoa (2000) e Bosi (2015; 2013) para análise das narrativas biográficas das professoras entrevistadas. Além disso, para posterior comparação, fez-se coleta e análise de fontes documentais localizadas no Museu de Arte Contemporânea do Paraná e no Museu Casa Alfredo Andersen, ambos em Curitiba, as quais são compostas por documentos emitidos pela Divisão de Atividades Culturais na Educação. Na pesquisa com as fontes, constataram-se princípios de criatividade, espontaneidade, liberdade e expressividade na constituição das Escolinhas de Arte, princípios de uma educação estética que correspondem aos indicados nas teorias de John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Constatou-se que estes princípios que fundamentam os documentos que prescreveram a organização das “Escolinhas de Arte” no Paraná e no Brasil, estão presentes nas narrativas das professoras entrevistadas e indicam a experiência docente no ensino da Arte no período estudado.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; “Escolinhas de Arte” no Paraná; Formação docente.

SESTITO, Eloiza Amália Bergo. “**Escolinhas de Arte**”, dos princípios à prática: **contribuições para a Educação estética no Paraná (1960-1970)**. 173 fls.– Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Doutora Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2017.

### ABSTRACT

The subject matter of this research is the Aesthetic Education in the public school from State of Paraná. The “*Escolinhas de Arte*” (Schools of Art) located in Paraná were idealized by artists and Education experts in the 60s, who were responsible to disseminate this movement in the capital and others cities, fact that gives origin for the main question of this proposal research: What were the pedagogical principles, that were in the basis for the formation of the project “*Escolinhas de Arte*” (Schools of Art) in Maringá and Londrina in the late 1960s and early 1970s? How do these principles appear in the manifestations of teachers who have experienced this process? There is the main objective of analyze the pedagogical principles that were in the basis formation of these schools, through the narratives of teachers who contributed with their organization in the cities of Maringá and Londrina in the mentioned period. In the research trajectory, it was sought the identification of pedagogical principles which were present in the process of institutionalization of Art teaching and the implementation’s history of the “*Escolinhas de Arte*” (Schools of Art) in Paraná. The teachers' responses were analyzed in order to understand how the pedagogical principles are presented in the interviews. The methodology was based on Moita (2000), Nóvoa (2000) and Bosi (2015; 2013) in order to analyze the biographical narratives of the interviewed teachers. In addition, for further comparison, documentary sources were collected and analyzed at the Museum of Contemporary Art of Paraná and the Casa Alfredo Andersen Museum, both in Curitiba, which are composed of documents issued by the Division of Cultural Activities in Education. Through this research, principles of creativity, spontaneity, freedom and expressivity in the constitution of the Art Schools were observed, principles of an aesthetic education that correspond to those indicated in theories of John Dewey, Herbert Read and Viktor Lowenfeld. It was verified that these principles which based the documents that dictated the organization of the “*Escolinhas de Arte*” (Schools of Art) in Paraná and Brazil are present in the narratives of the teachers interviewed and indicate the teaching experience of Art in the studied period.

**Keywords:** Art Teaching; “*Escolinhas de Arte*” (School of Art) in Paraná; Teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Desenho feito por Eloiza Amália Bergo Sestito, 1971 – 8 anos de idade.....	14
<b>Figura 2</b> – Desenho feito por Eloiza Amália Bergo Sestito, 1971 – 8 anos de idade.....	43
<b>Figura 3</b> – Fotografia da Sala da Escolinha de Arte – Acervo da Escola Hugo Simas – Londrina-PR .....	67
<b>Figura 4</b> – Fotografia da obra Instalação: <b>Sobre este mesmo mundo</b> – Cinthia Marcelle 29ª Bienal de Arte Contemporânea de São Paulo – 2010.(fotografia de acervo pessoal).....	76

## LISTA DE TABELA

<b>Quadro I – Documentos selecionados e Arquivos.....</b>	<b>35</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: Arte, Amor, Aprendizagem .....</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Caminhos.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Interações que definem o tempo e o lócus da investigação.....</b>	<b>23</b>
1.2.1 Maringá.....	25
1.2.2 Londrina.....	27
<b>1.3 Caminhos já traçados: Revisão bibliográfica.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4. Desenhos do Caminhar: Metodologia.....</b>	<b>31</b>
1.4.1 Fontes Documentais.....	34
1.4.2 Categorias de análise das entrevistas nesta investigação.....	40
<b>1.5 Organização do texto .....</b>	<b>41</b>
<b>2. “ESCOLINHAS DE ARTE” NO BRASIL (EAB) E NO PARANÁ: Princípios Educacionais.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. O momento social e cultural do Brasil no contexto da criação das “Escolinhas de Arte” .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2. As primeiras experiências de “Escolinhas de Arte” no Brasil.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3. As “Escolinhas de Arte” no Paraná.....</b>	<b>55</b>
2.3.1. As primeiras iniciativas do ensino de Arte no Paraná.....	55
2.3.2. A Casa de Alfredo Andersen e a Formação de Professores.....	59
<b>3. AS “ESCOLINHAS DE ARTE” EM MARINGÁ E LONDRINA: registros e memórias.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Criação das “Escolinhas de Arte” entre 1967 – 1970.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 “Escolinhas de Arte” em Londrina.....	64
3.1.2 “Escolinhas de Arte” em Maringá.....	69
<b>3.2 Encontros e Eventos promovidos pela Divisão de Atividades Culturais na Educação.....</b>	<b>73</b>

<b>4. LEMBRANÇAS...ESQUECIMENTOS... ARTE... VIDA.....</b>	<b>76</b>
4.1 Identificação.....	78
4.2 Formação inicial e magistério.....	80
4.3 Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação CAPE – Casa Alfredo Andersen.....	85
4.4 Prática docente – “Escolinhas de Arte” .....	92
<b>5. DAS PRESCRIÇÕES AOS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS.....</b>	<b>99</b>
5.1 As prescrições: <i>Criação das Escolinhas de Arte de 1969 e o Relatório de Atividades levadas a efeito pela Divisão durante os anos de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970</i> .....	101
5.2 Os princípios e as práticas.....	104
5.2.1 Experiência e Experimentação.....	104
5.2.2 Livre Expressão – Espontaneidade – Liberdade.....	110
5.2.3 Criatividade.....	114
5.2.4 Arte na Educação.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES</b>	
A) Roteiro de Entrevistas 1.....	132
B) Roteiro de Entrevistas 2 .....	134
C) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
D) Parecer consubstanciado do CEP.....	140
<b>ANEXOS</b>	
Documentos pesquisados nos Arquivos da Casa Alfredo Andersen e citados no texto	
A) Notas de divulgação do Curso de Artes Plásticas na Educação, contendo o currículo do curso e critérios para seleção das alunas (professoras normalistas).....	142
B) Documento relacionado à criação das Escolinhas de Arte.....	145
C) Relatório da DACE em 1966,1967,1968,1969,1970.....	152

## APRESENTAÇÃO: Arte, Amor e Aprendizagem.

Nesta apresentação a respeito da trajetória de pesquisa do meu doutorado, intitulada “Escolinhas de Arte”<sup>1</sup>, dos princípios à prática: contribuições para a Educação Estética no Paraná (1960-1970), sinto necessidade de explicitar as significações sobre Arte em meus movimentos de vida e interações cognitivas e afetivas.

Minha vida como professora de Arte pode ser demarcada com três valores<sup>2</sup>: **Arte**, por envolver uma área do conhecimento, constituiu-se por meio de trabalho, estudos e pesquisas; **Amor** porque, todas as vezes em que foi apresentada a mim, sempre ocorria por intermédio de gestos de amor, que me deixavam cada vez mais encantada por suas formas de comunicação e linguagens; **Aprendizagem** porque cada gesto de amor e conhecimento da Arte caracterizavam a construção de interações com a Arte e com a docência.

O processo de construção das identidades do ser se faz nas interfaces da formação das aprendizagens estabelecidas e situadas em diferentes tempos e espaços, assim como na consciência e no conhecimento de si mesmo. Como aprendemos com Maria da Conceição Moita (2000), esse movimento é sempre demarcado por dois tipos de pluralidades: a sincrônica e a diacrônica. A sincrônica é orientada por meio das trocas internas e externas à pessoa. A diacrônica configura as aprendizagens que marcam as diferentes fases de transformação pessoal.

Pois bem, pretendo assinalar que as significações do contexto de minha formação, como pessoa e como docente, foram provocadas pelas interações cognitivas e afetivas com a Arte, como expressa o desenho abaixo.

---

<sup>1</sup> A primeira “Escolinha de Arte” do Brasil foi criada por Augusto Rodrigues, na cidade do Rio de Janeiro e Barbosa (2011, p. 5) explica que “[...] o nome oficial da escola era *Escolinha* e tinha uma conotação carinhosa”. Desencadeou a criação de várias escolinhas pelo Brasil, que ficou conhecido como Movimento de Escolinhas de Arte – MEA.

<sup>2</sup> Nóvoa (2000) apresenta três AAA como valores que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de ação e A de autoconsciência. Apoiei-me nestes conceitos para pensar os valores que marcaram minha trajetória como docente em Arte.



Figura 1 – Desenho feito por Eloiza Amália - 1971 – 8 anos de idade.

Este desenho, que tracejei com oito anos de idade, retornou a mim em uma pasta, herança de memórias, entre cartas de meu Tio Antônio, Tio Nico, um pouco antes de seu falecimento. Tio Nico guardara, com carinho, muitos dos desenhos que fazíamos durante as férias escolares na sua casa.

Fiquei encantada com este registro que reencontrei nesta busca de memória, neste tempo de reflexão de uma pesquisa, uma representação da sala de aula, com professora e detalhes desse ambiente. Esta imagem desenhada fez-me perceber a ideia de professora, sala de aula e escola que expressei e se formava em mim. A importância do ato de ensinar demarcado no desenho pela figura central da professora e sua ação, além da organização da sala de aula e do ambiente escolar, registrados com tantos detalhes, que me fizeram rememorar a sala de aula de minha infância, modelo que não teve grandes, modificações... Mas, enfim, escola! Lugar de aprender e também de ser feliz!

Com este desenho, inicio meu relato de interações cognitivas e afetivas com a Arte. O tio Nico foi muito importante na construção desse universo estético, de expressão e significações. Ele me apresentou várias manifestações artísticas. Quando criança, todas as vezes que estávamos na casa dele, era reservado um canto da cozinha onde nos contava histórias. Suas histórias ganhavam cores e formas em minha imaginação, e não era difícil, porque ele as interpretava com sons



e vozes diferentes a cada personagem. Era ele que nos levava ao teatro, e as histórias ganhavam as dimensões do realismo na interpretação de atores, cenografias e sonoplastias.

Cresci recebendo a Arte em gestos de amor. Recebi as cantigas de roda, a jardinagem e as cores das flores, os bordados e os crochês que minha mãe nos ensinou desde muito cedo. Meu pai era um artesão, sempre criava lustres, abajures e objetos para nossa casa. Esse movimento sincrônico de significação, com trocas e manifestações de pessoas fundamentais, tracejou em meu ser possibilidades de apreender o mundo e o exercício da imaginação.

As vivências artísticas sempre me transportavam a outro mundo, reelaborado, como a fantasia do impossível que se torna possível, como a visualização imaginária do mundo que eu gostaria que fosse real. Não entendia a arte como arte, nem sabia que era arte. Somente experimentava, apreciava, imaginava. (SESTITO; 2009, p. 26)

No contexto escolar, a aprendizagem da Arte se deu por meio do fazer docente de professores que foram fundamentais para consolidar o apreço e a importância das formas de expressões artísticas em minha vida. Arte em novos gestos de amor. Na ação da professora de História, dona Vera, que contava a História por meio de obras artísticas e dos Mitos. Assim como, no antigo segundo grau, o professor de Arte, Ninico, apresentou-me o fazer artístico nas propostas de trabalhos que oferecia, com ênfase nos elementos formais da elaboração artística. E de outra professora, Vera, de Literatura, que contava e destacava as obras literárias de forma tão significativa. Foram momentos de contato com a Arte em suas várias linguagens e fazeres, resultando em interesse efetivo pelo universo artístico. Esses gestos de amor de Veras e Ninicos provocaram o meu interesse e o querer pelo conhecimento das Artes, determinando a escolha dos cursos de graduação: Educação Artística e Ciências Sociais.

No Curso de Educação Artística, foi simplesmente fantástico ter como objeto de estudo a educação estética, a arte na sociedade, na história, nas culturas na forma ver e interpretar o mundo por meio da educação. Durante o Curso de Ciências Sociais, os conteúdos e temáticas transformavam minha maneira de compreender a sociedade, a história, as culturas, as pessoas e a mim mesma. Esses movimentos

com aprendizagens marcaram minha transformação pessoal, instigando o desejo de conhecer, de ser professora e ser professora de Arte.

O estudo sobre Arte e os gestos de amor, a partir de então, passariam a ser com os alunos. Sempre com o intuito de ver seus olhos brilharem a cada conhecimento de Arte em que interagiam de forma significativa, explorando todo o conhecimento que conquistei nas interações de vida. Os meus olhos também brilhavam todas as vezes que os alunos evidenciavam uma aprendizagem artística em suas criações e elaborações por meio dos trabalhos em artes visuais, ou expressão cênica e musical. E eu aprendia um pouco mais como ser professora.

Ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2007, e Arte e gestos de amor, ampliados pela dimensão da Educação, representaram movimentos que favoreceram a aprendizagem e minha transformação com os estudos realizados, sob a orientação da Professora Doutora Sonia Maria Vieira Negrão.

As transformações ocorridas no ensino da Arte e sua constituição como disciplina escolar permeou as impressões e os conceitos de Arte e Cultura abordados em entrevistas com colegas professores de Arte das Escolas Estaduais no Município de Maringá. Essa pesquisa permitiu entender que os valores estéticos estão relacionados com as experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória de vida. E que a Arte é a manifestação da experiência estética construída socialmente, não só do artista, mas do observador. Atua como mediadora de significados que serão interpretados e compreendidos à luz dos contextos culturais dos sujeitos envolvidos (SESTITO; 2009).

A realização desta pesquisa de mestrado significou, portanto, um marco em minha vida profissional, visto ter me proporcionado conhecimento pela possibilidade de questionar e reconhecer os conceitos e valores fundamentais na reconstrução do trabalho pedagógico de ensino de Arte. Conceitos que foram decisivos para fazer conexões com as experiências com que me deparava cotidianamente no contexto escolar. Eles contribuíram para que fossem constituídos novos traços de transformação como pessoa e docente, conquistados nos movimentos sincrônicos e diacrônicos de aprendizagem.

As indagações sobre a prática docente manifestas entre professores colegas do ensino de Arte da escola pública em Maringá puderam ser examinadas por mim

em uma nova oportunidade de estudo precioso durante o PDE<sup>3</sup>, – Programa de Desenvolvimento da Educação do Estado do Paraná em convênio com a Universidade Estadual de Maringá. Esta situação de estudo como professora da rede pública de ensino de Arte teve como finalidade enfrentar as indagações sobre ensino e aprendizagem, próprias de quem está em sala de aula.

Num processo de estudo cercado de Arte e gestos de amor e significações, os estudos dos conceitos de Arte foram ampliados pela dimensão educacional do processo de ensinar e aprender. O projeto de intervenção pedagógica, a ser desenvolvido na escola pública orientado pela professora doutora Regina Lúcia Mesti, foi estruturado segundo os princípios metodológicos de interação e mediação no ensino de Arte. O projeto, intitulado *Estudo da Arte e seus Contextos*, foi realizado no Ensino Médio e provocou nos estudantes a aprendizagem de olhar a imagem, identificar os elementos formais e estudar a história da arte.

O movimento do estudo e de pesquisas sobre arte e educação ampliou a capacidade de identificar os princípios pedagógicos que subsidiam a ação docente. Esse conhecimento fundamentou a criação de um projeto de intervenção pedagógica e seu desenvolvimento em minha sala de aula, com etapas marcadas em um caderno pedagógico também criado por mim.

Os estudos não pararam com a execução do projeto *O Estudo da Arte e seus contextos* na sala de aula. A metodologia que desenvolvemos no PDE para análise e compreensão da imagem artística foi implementada nas disciplinas que ministramos no curso de graduação de Pedagogia, no ensino de Arte no ensino superior, em oficinas realizadas em seminário de Educação a Distância, artigos e apresentações em congressos, nacionais e internacionais.

A cada interação realizada na ação docente, o conhecimento em Arte e aprendizagem se manifestavam em sala de aula pelos estudantes. Podemos afirmar que o estudo do objeto artístico precisa ser oportunizado para que haja uma efetiva experiência estética e compreensão da Arte (SESTITO; MESTI, 2009).

Os movimentos e os conhecimentos conquistados criaram condições para análise de percursos diacrônico e sincrônico de aprendizagem de outros professores

---

<sup>3</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – foi desenvolvido com o objetivo central de melhorar a qualidade da Educação no Estado do Paraná, com ênfase na formação continuada dos professores. Essa formação e aprendizado deveriam ser revertidos em ação efetiva no contexto escolar, e, assim, criaram-se condições de tempo, disponibilizado com o afastamento de nossas funções pedagógicas, para estudos e orientação de um professor das IES, além de proporcionar estudos e pesquisas individuais e específicas de nossas áreas de atuação.

de Arte que é o desafio da pesquisa de doutorado que ora apresento, desenvolvida sob a orientação da professora doutora Analete Regina Schelbauer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em 2013. Intitulada, *“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a Educação Estética no Paraná (1960-1970)*.

Com esta pesquisa, almejo contribuir com a reflexão sobre o papel do Ensino da Arte no contexto educacional. Ao apontar as interações cognitivas e afetivas que se fizeram presentes no ato de ensinar a Arte, indicados nos diálogos com as professoras que entrevistamos, e como tais interações foram marcadamente valorizadas em um período em que se acreditou que, por meio da Arte, seria possível gerar mais amor e afeto no processo de aprendizagem na construção de um mundo melhor.

Assim, como se verá no traçado desta tese, na constituição das “Escolinhas de Arte” no Paraná na década de 1960, as interações de ensino e aprendizagem são demarcadas pelos valores:

Arte,

Amor,

Aprendizagem...

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Caminhos

O ensino de Arte voltado à realidade escolar tem sido alvo de estudos e pesquisas no que se refere ao espaço que ocupa e sua importância na formação do educando. Trata-se de um campo peculiar, porque, ao se abordar a Arte, necessita-se pensá-la como uma área de estudos dos conhecimentos desenvolvidos e sistematizados historicamente no âmbito sociocultural, além de ser também apreciada e sentida. A educação estética amplia o universo perceptivo e possibilita a construção de conhecimento por meio da razão e da sensibilidade, desenvolvendo a capacidade crítica.

O interesse na realização desta pesquisa está relacionado a um caminho já percorrido, tendo como paisagem a educação estética. Vislumbrado em três décadas de estudos e de atuação no ensino básico da rede pública como professora de Arte e em estudos e pesquisas realizados na Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Educação, com a orientação da professora doutora Sonia Maria Vieira Negrão, que resultou na dissertação intitulada *Trajetórias partilhadas: as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de Arte do Ensino Médio da Rede Estadual de Maringá* (SESTITO, 2009) e os estudos realizados por ocasião do PDE sob a orientação da professora doutora Regina Lúcia Mesti.

Na pesquisa do mestrado, traçamos paralelo entre a história do ensino de Arte no Brasil, com a formação profissional de professores entrevistados, verificamos como foram marcantes alguns princípios pedagógicos em cada período histórico e como estiveram presentes no contexto abordado, que abrangeu o final da década de 1960 até a sistematização da disciplina de Arte proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e, mais tarde, em âmbito estadual, a organização das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Na análise das respostas dos professores, foi possível compreender princípios de ser professor que têm subsidiado a formação de todos nós.

A maioria das(os) professoras(es) entrevistadas(os) conceituaram Arte com base em princípios da espontaneidade, criatividade e expressividade. No contexto escolar, no período estudado, verificamos tanto na literatura investigada quanto no depoimento das professoras que as práticas docentes se limitavam à reprodução de procedimentos e métodos propostos em livros didáticos. A interpretação dos

conceitos expressividade e espontaneidade infantil cristalizou-se ao longo do tempo e teve como consequência a “pedagogização” da Arte, razão pela qual a disciplina passou a ser considerada atividade complementar, ilustração e livre expressão, ou ainda sem conteúdo (BARBOSA, 2011).

A identificação dessas concepções e princípios educacionais nas experiências das professoras entrevistadas foi importante para entender que os conceitos de Arte e de cultura são elaborados com base no contexto social e cultural vivenciado por elas. Foi possível vislumbrar que a educação estética tem sido pensada de acordo com pressupostos teóricos que balizam a educação como um todo e por concepções que estão presentes em movimentos no âmbito da Arte. Ambos os aspectos são configurados em contextos históricos e culturais da sociedade brasileira e mundial e determinam as transformações dessas ideias e práticas docentes no contexto escolar.

Os conceitos de expressividade, criatividade e espontaneidade e sua valorização no ensino de Arte no Brasil teve sua gênese nas transformações estéticas do movimento modernista no início do século XX. A Semana de Arte Moderna em 1922 foi um evento que marcou a difusão das ideias modernistas no país e trouxe transformações tanto no campo da Arte como, mais tarde, na forma de pensar o seu ensino. Sinaliza-se, aqui, a primeira grande renovação metodológica no ensino de Arte (BARBOSA, 1995).

O interesse pelas teorias expressionistas, pela teoria psicanalítica de Freud e a importância dada à expressão artística de comunidades primitivas levaram a uma valorização da arte infantil.

O movimento modernista valorizava a cultura popular, pois entendia que desde o processo de colonização a arte indígena, a arte medieval e renascentista europeia e a arte africana, cada qual com suas especificidades, constituíram a matriz da cultura popular brasileira. O ensino de Arte passou a ter, então, enfoque na expressividade, espontaneísmo e criatividade. Pensada inicialmente para as crianças, essa concepção foi gradativamente incorporada para o ensino de outras faixas etárias. (PARANÁ, 2008, p. 41).

Esse novo modelo de ensino de Arte, pautado na valorização da criança e de sua expressividade, sofreu forte influência de autores estrangeiros, como John Dewey, a partir de 1900, Viktor Lowenfeld, 1939 nos Estados Unidos, e Herbert Read, 1943 na Inglaterra. Esses autores tiveram grande importância no ensino de

Arte no Brasil, inicialmente fora do âmbito escolar, com a criação de “Escolinhas de Arte”

O crítico e historiador de arte Herbert Read apresentou em seu livro *Education Through Art*, publicado em 1943, a tese da Arte como a base da educação. Suas reflexões se fundamentam no contexto de um período entre guerras e ressalta a importância da educação estética na regeneração moral da humanidade. Em 1941, ele promoveu e levou a outros países uma exposição de desenhos de crianças inglesas produzidos segundo uma proposta libertária em que o professor tinha como principal função criar um ambiente propício ao exercício da espontaneidade da criança (RODRIGUES, 1980).

Tais produções infantis foram expostas no Brasil, inclusive em Curitiba, em 1947, em um evento que influenciou a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Fundada no Rio de Janeiro, pelo artista plástico Augusto Rodrigues, que levou o nome do autor, caracterizou-se como uma instituição independente que tinha como objetivo oferecer oportunidades a crianças de qualquer procedência e classe social de manifestar-se através de diversas técnicas artísticas (ANTONIO, 2008).

No Paraná, não foi diferente, foram criadas “Escolinhas de Arte” em várias cidades do Estado. A pesquisa realizada pelo professor Ricardo Carneiro Antônio (2008), do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná, a qual resultou em sua tese de doutorado *Arte na Educação: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970)*, propiciando grande contribuição para a história do Ensino de Arte no Paraná. Um dos destaques de sua pesquisa trata da formação de professores que estavam à frente na coordenação das “Escolinhas de Arte”, implantadas não só em Curitiba como no interior do Paraná. O curso de formação, sediado na Casa de Alfredo Andersen (CAA), intitulava-se Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE). O seu trabalho resultou em uma peculiaridade na implantação dessas escolas de Arte no Paraná: elas foram subsidiadas pela, então, Secretaria de Educação e Cultura (SEC), por meio da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE), financiada, por sua vez, pelo governo estadual.

Em sua pesquisa, o professor Ricardo Carneiro Antônio (2008) investigou o processo de formação dessas professoras, apontou a criação das “Escolinhas de Arte” no interior do Paraná e deixou como sugestão para futuras pesquisas as

vivências, com entrevistas das professoras envolvidas no processo de efetivação e atuação nessas escolas.

Considerando a riqueza dos arquivos do Museu Alfredo Andersen e do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, que reúnem grande parte dos documentos gerados pelo CAPE e pelos coordenadores do projeto de arte na educação paranaense, optamos por não trabalhar com depoimentos orais. Não obstante, não excluimos a possibilidade do trabalho com depoimentos das professoras que dirigiram as escolinhas de arte durante o período estudado, o que certamente ainda poderá gerar um futuro desdobramento desta pesquisa (ANTONIO, 2008, p. 17).

Em seu trabalho, traçou uma parte da história do ensino de Arte no Paraná que, até então, não fora mencionada em nenhuma pesquisa sobre a implantação das “Escolinhas de Arte” no Brasil. Apresenta como tese que o processo de constituição das “Escolinhas de Arte”, por meio do curso de formação das professoras, representou uma “[...] uma fase de conquista de espaço institucional na escola e na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, de convencimento e agregação de professores” (ANTONIO, 2008, p. 20). Este espaço culminou, mais tarde, com a estruturação da Educação Artística como componente curricular. Sua pesquisa lançou

[...]luzes sobre as ações de artistas, educadores e intelectuais paranaenses os quais, em franco diálogo com os debates nacional e internacional sobre arte e educação do período, buscavam, na Curitiba dos anos 60, modos efetivos de transformação social formando os homens do futuro (ANTONIO, 2008, p. 20).

Seu estudo deixa em aberto um campo de investigação para o qual nos propomos a contribuir com as questões que ora formulamos: Quais os princípios pedagógicos que estiveram na base de formação do projeto de implantação das “Escolinhas de Arte” em Maringá e Londrina no final da década de 1960 e início da de 1970? Como tais princípios se fizeram presentes nas vivências e práticas docentes das professoras que estiveram à frente das “Escolinhas de Arte” paranaenses?

Como já destacamos, a organização do ensino de Arte nas escolas ocorreu em um processo histórico sujeito às transformações das concepções de Arte e Educação. Os princípios centrados na espontaneidade, criatividade e expressividade



são concepções marcantes que justificam a importância da Arte na formação do educando entre as décadas de 1960 e 1970.

Em nossa pesquisa, preocupamo-nos em verificar como esses princípios pedagógicos, norteadores das “Escolinhas de Arte”, apresentam-se na memória das professoras entrevistadas. Por meio desta evocação, esperamos recompor ações docentes em uma perspectiva da ação individual e coletiva, assim como em relação ao papel da educação estética na formação do indivíduo.

Assim, valendo-se das respostas às questões propostas, nossa pesquisa, cujo tema central é a Educação Estética na escola pública do Paraná, tem por objetivo geral: **analisar como os princípios pedagógicos que estiveram na base da criação das “Escolinhas de Arte”, que foram criadas no final da década de 1960 e início de 1970, apresentam-se nas manifestações das professoras que a organizaram nas cidades de Maringá e Londrina.**

Para a sistematização do presente texto, estabelecemos objetivos específicos que correspondem a cada seção, os quais apresentaremos ao final desta introdução. Nos subitens seguintes, passamos a descrever nossa trajetória de pesquisa: com a definição do local e do recorte temporal, além das fontes e da metodologia empreendida.

## **1.2 Interações que definem o tempo e o lócus da investigação**

Quando começamos uma trajetória de estudos, precisamos de um traçado, um desenho para nos orientar ao longo do caminho. Tal traçado é marcado por encontros que nos afetam e significam o caminho escolhido. Essas interações justificam nossas escolhas, bem como o recorte temporal e o local de nossa pesquisa.

Como já descrevemos acima, o contato com o trabalho de Antônio (2008) definiu nosso primeiro passo: realizar uma primeira investigação nos arquivos da Casa Alfredo Andersen. Ali, pesquisamos os arquivos do Curso de Formação de Professores em Artes Plásticas e localizamos informações sobre professoras dos municípios de Maringá e Londrina que fizeram o referido curso, além da criação de “Escolinhas de Arte” em suas cidades de origem e que estiveram sob suas responsabilidades. Desta forma, definimos o recorte espaço temporal de nossa pesquisa.

O recorte temporal entre as décadas de 1960 e 1970 justifica-se por dois aspectos: as transformações no âmbito da Arte e do ensino da Arte e por se tratar do período em que ocorreram a formação e a atuação das professoras pesquisadas em “Escolinhas de Arte” nas cidades de Maringá e Londrina.

O primeiro aspecto trata-se de duas décadas significativas na transformação estética entre artistas e intelectuais de Arte no Brasil e no Paraná. Como observam Borges e Fressato (2008), os anos 1960 se caracterizaram como uma década efervescente de ideias e atitudes. A nação brasileira como um todo se encontrava mergulhada em graves problemas políticos, tendo seu ponto alto no golpe militar de 1964. No Paraná, o governo de Ney Braga, aliado aos militares, dá a impressão de tempos tranquilos, com forte tendência à valorização da urbanização e do desenvolvimento industrial do Estado. No âmbito das Artes, destacam-se as mudanças formatadas pelo ideário modernista, com ênfase na não figuração, concepções estéticas que foram absorvidas de forma gradual. Segundo as autoras, a presença de Ennio Marques Ferreira à frente da Diretoria do Departamento de Cultura da Secretaria da Educação e Cultura foi decisiva. O período coincide com os governos de Ney Braga e Paulo Pimentel, quando a arte moderna e, especialmente, o abstracionismo passam a ser incentivados (BORGES e FRESSATO, 2008). Mais adiante, descreveremos melhor este período no Brasil e no Paraná, as transformações no ideário artístico e sua influência no ensino da Arte.

O segundo aspecto quanto à delimitação temporal proposta refere-se à demarcação do local para a realização da pesquisa. Entre as décadas de 1960 e 1970, Maringá e Londrina despontam como cidades importantes do chamado “Norte Novo Paranaense<sup>4</sup>” e, portanto, do movimento de interiorização da educação, realizado pelo governo do estado. Os governos das décadas anteriores investiram na criação de escolas rurais e grupos escolares em todo o estado<sup>5</sup>. A partir da década de 1960 os governos de Ney Braga e Paulo Pimentel se voltaram para o

---

<sup>4</sup> A Região denominada “Norte Novo” limita-se ao Norte com o Rio Paranapanema, ao Sul com a cidade de Manoel Ribas, a leste com o Rio Tibagi e a Oeste com o Rio Ivaí, compreendendo as cidades-polo de Londrina, Maringá, Apucarana e Ivaiporã. A denominação de “Novo” para essa parte da região vincula-se, de certo modo, à forma de sua colonização que foi bastante diferenciada do chamado Norte Pioneiro. Boa parte desta região (compreendendo as cidades de Londrina, Maringá e Apucarana) foi colonizada por uma companhia inglesa, portanto de iniciativa privada (STECA; FLORES 2002, p. 133).

<sup>5</sup> “[...] a expansão da escola primária rural, em seus diferentes modelos, acompanhou o processo de desenvolvimento econômico dos estados. No caso do Paraná, o potencial agrícola, e forte impulso migratório decorrente da cultura do café na região Norte foi um dos motores propulsores do crescimento da escolarização rural” (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 135).

desenvolvimento industrial e, com isso, ocorreu a expansão de escolas, novamente o Norte novo aparece como um polo de desenvolvimento.

De início, a intenção era investigar, com mais especificidade, como ocorreu a concretização das “Escolinhas de Arte” em cidades distantes da capital Curitiba, local do curso de formação das professoras. Entendemos que os processos de efetivação das políticas públicas e iniciativas ligadas à educação não ocorrem de forma homogênea. Ou seja, as “Escolinhas de Arte” no Paraná foram organizadas pela Secretaria de Educação e Cultura, que estendeu a oportunidade a todos os municípios do estado, com vistas a atender às escolas públicas estaduais em nível de Primeiro Grau. No entanto, embora as professoras tenham recebido a formação de forma igualitária, a maneira de organizar o trabalho docente e executá-lo nem sempre se deu de forma semelhante. As diferenças passam por questões que vão desde a distância da capital, onde foi realizado o curso de formação, até as condições materiais, administrativas e pessoais da escola onde se destinava a criação da “Escolinha de Arte”. Assim, quando iniciamos as investigações nos arquivos da Casa Alfredo Andersen e após consultar a relação de professoras citadas na pesquisa do professor Antônio (2008), consideramos a possibilidade de selecionar pelo menos cinco professoras. No entanto, quando começamos as tentativas de localização, constatamos que muitas já haviam falecido. Chegamos, então, a três professoras que se dispuseram a conceder as entrevistas, uma da cidade de Maringá e duas de Londrina, locais que, como já citamos anteriormente, foram polos importantes na efetivação das políticas públicas para a interiorização da educação e para o progresso do estado.

### 1.2.1 Maringá

Maringá é uma cidade famosa por proporcionar qualidade de vida aos seus moradores, além de ter sido construída por um projeto de urbanização que valoriza marcadamente a arborização. Conhecida como “Cidade Canção”, seu nome foi escolhido devido a uma música, composta por Joubert de Carvalho, na qual conta a frustrada história de amor de um sertanejo pela cabocla Maringá (Maria do Ingá), visto que o abandonou e partiu para longe. Destacamos, aqui, a primeira afinidade com a Arte.

Fundada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (posteriormente Companhia) Melhoramentos do Paraná, no dia 10 de maio do ano de 1947. O

arquiteto paulista Jorge Macedo Vieira (1894-1978) foi responsável pelo projeto urbanístico, no qual planejou praças, ruas, avenidas, considerando ao máximo as características topográficas do espaço demarcado. Áreas verdes e vegetação nativa ficaram preservadas. Situa-se a 437 km de distância da capital Curitiba, ao noroeste do estado, teve na cafeicultura a atividade propulsora de seu desenvolvimento inicial. Sua população, à época, era formada por trabalhadores ligados predominantemente às atividades agrárias, que comungavam do objetivo principal de fixar moradia na região e cultivar o solo. De nacionalidades diversas, como europeus, asiáticos, sul-americanos, norte-americanos, africanos, além de pessoas provenientes de várias regiões do Brasil, sua população se caracteriza por uma diversidade de etnias e culturas (MARINGÁ, 2016). Possui, segundo dados do IBGE (2015), 397.437 habitantes.

Nas décadas entre 1960 e 1970, período proposto para nossa pesquisa, Maringá se destacava pelo seu potencial agrícola e início de industrialização. No setor da educação, segundo Amaro e Rodrigues (1999), o período de 1953 a 1971 corresponde ao início da implantação da rede municipal de ensino “[...] a qual prestava atendimento, quando de sua gênese, somente à zona rural, mas depois estendeu-o também à zona urbana” (p. 372). Ainda segundo os autores, apenas em 1969 foi elaborado um plano curricular de ensino; até então, os professores se orientavam por aquilo que cada um considerava como importante ensinar. Somente em 1960 foi realizado o primeiro concurso para professores do município, sendo contratados dez professores.

A década de 1970 foi marcada pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Em 1972, a prefeitura de Maringá estabeleceu que a reforma de ensino prescrita pela Lei passaria a vigorar em caráter experimental para 12 das 43 escolas existentes, “[...] que viriam a se constituir nos complexos escolares previstos pela lei da reforma do ensino e que iriam funcionar até aproximadamente 1977, quando se iniciou a implantação da nuclearização” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 376).

Foi em meio a esse cenário de consolidação do projeto educacional do município e a expansão da rede municipal de educação que ocorreu a implantação, em 1969, das primeiras “Escolinhas de Arte” em Maringá, no Grupo Escolar José de Alencar e Grupo Escolar Casas Populares, segundo documentos da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE).

### 1.2.2 Londrina

O setor educacional em Londrina é composto, atualmente, por 71 escolas da rede estadual de ensino, segundo relação nominal constante no *site* do Portal Dia a dia Educação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2016).

A rede municipal conta com 118 unidades escolares, distribuídas em 73 escolas na zona urbana, 11 escolas na zona rural, e 34 Centros Municipais de Educação Infantil. Conta ainda com 53 Centros de Educação Infantil filantrópicos conveniados e 138 Centros de Educação Infantil (CEIs) particulares. Além de 35 Escolas com atendimento de EJA (Educação de Jovens e Adultos), 21 Escolas com Ampliação de Jornada, e oito unidades filantrópicas de Educação Especial (LONDRINA, 2016).

Quanto ao ensino superior, o município de Londrina conta hoje com oito instituições sendo duas da rede pública, uma estadual, a outra federal e as demais de iniciativa privada. A Universidade Estadual oferece dois cursos de graduação na área de Arte com ênfase em licenciatura: Artes Visuais e Música. O Curso de Artes Visuais foi criado na década de 1960. Uma das instituições privadas também oferece um Curso de Artes Visuais.

A cidade de Londrina tem tradição nas iniciativas ligadas à Arte, como festivais de música e teatro e iniciativas ligadas à cultura. Fundada na década de 20 do século passado, pela Companhia de Terras Norte do Paraná e inserida em um planejamento urbanístico.

Assim como Londrina, a colonização da região norte do Paraná constitui um caso único no Brasil: comandado pela empresa de capital privado inglês, promoveu-se um inédito e espetacular processo de ocupação territorial, completamente distinto do restante do país. A cidade de Londrina, cuja elevação à categoria de município ocorreu em 1934, tornou-se o exemplo mais bem-sucedido do empreendimento britânico em terras brasileiras. (SUZUKI, 2008, p. 26)

De forma intencional, o planejamento das cidades, realizadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, foi estabelecido devido à criação de cidades destinadas a serem polos econômicos e urbanos, distantes aproximadamente 100 km umas das outras.

Entre tais cidades polos, foram criados patrimônios situados entre 10 a 15 km, de forma que a circulação dos resultados da produção rural ficasse na própria

região. Além de estabelecer que nenhum colono ficasse a menos de sete km de uma estação ferroviária ou de um pequeno centro comercial a fim de facilitar a locomoção seja a pé ou a cavalo. Como observa Suzuki (2008), foi rápido o surgimento das cidades, tendo como polos principais Londrina e Maringá distantes 120 km uma da outra. E entre elas Nova Dantzig, em 1930 Rolândia em 1932, Araçongas em 1935, Apucarana em 1938, Jandaia do Sul em 1931 e Mandaguari em 1937.

O nome Londrina foi atribuído pelos ingleses da companhia fundadora, designando-a “Pequena Londres”, uma referência à capital inglesa Londres. (STECA; FLORES, 2002).

O início da escolarização primária em Londrina se deu para sanar as necessidades das famílias imigrantes que ali chegavam. Como explica Faria (2010, p. 55):

Com a finalidade de suprir as necessidades de escola primária por parte das famílias de imigrantes que chegavam à região de Londrina, várias escolas étnicas foram criadas: a Escola Alemã, a Escola Palhano, a Escola Japonesa, a Casa Escolar de Warta e as escolas do povoado de Brastilava.

As décadas de 1960 e 1970, demarcadas em nossa pesquisa, foram assinaladas pelo êxodo rural, provocado pela expulsão da mão de obra do campo, decorrente da crise da cafeicultura e da implantação de culturas que se beneficiaram pela crescente mecanização da agricultura, além da crescente concentração da propriedade rural (NETO, 2008, p. 183). O mesmo autor evidencia que, ao longo de 1970, outras culturas, como soja e trigo, consolidaram-se em substituição ao café na região de Londrina. Há um período de estagnação do progresso após 1964 e a saída para a volta do desenvolvimento é a industrialização e a criação da Universidade.

Assim, da mesma forma que em Maringá, na cidade de Londrina, o período entre as décadas de 1960 e 1970 é assinalado pelo desenvolvimento urbano e a organização do sistema municipal de ensino atrelada a reformas educacionais em nível nacional. Temos, portanto, delimitados os locais de nossa pesquisa, lugares onde ocorreram os fatos narrados por nossas entrevistadas e onde foram criadas as “Escolinhas de Arte” em que elas atuaram. Passamos, então, a apresentar a revisão bibliográfica com as trajetórias de pesquisas já feitas sobre essa temática.

### **1.3 Caminhos já traçados: Revisão bibliográfica**

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, é necessário apontar os caminhos já traçados por outras investigações. Conforme Mazzotti (2006, p. 26), a revisão de literatura deve ter como objetivo central “[...] iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. A autora define dois aspectos básicos que a revisão bibliográfica deve contemplar, a saber, a contextualização do problema e a análise do referencial teórico. E, ainda, traz dois tipos de revisão de literatura: a que o pesquisador necessita para ter clareza sobre as principais questões teóricas e metodológicas pertinentes ao tema de pesquisa; e a que efetivamente irá integrar o relatório de estudo.

Conforme salientado anteriormente, em revisão bibliográfica realizada previamente no trabalho do professor Ricardo Carneiro Antônio (2008), sua pesquisa objetivou, como já descrevemos, analisar o projeto educacional empreendido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (SEC), que pretendeu reformar o ensino de Arte nas escolas primárias paranaenses durante as décadas de 1960 e 1970. Para isto, ele teve como objeto de análise o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), que especializou professores normalistas para dirigir “Escolinhas de Arte” em grupos escolares de 1964 a 1974.

Subordinado à SEC, o CAPE é compreendido como parte da estratégia do projeto educacional que objetivava, de forma extracurricular, estimular a criatividade das crianças por meio de atividades artísticas para, de modo integrado à educação, colaborar em seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. A criação das “Escolinhas de Arte” no Brasil e a sua importância para o ensino de Arte na organização curricular na escola têm sido abordadas por vários autores, como Barbosa (1978; 1984; 2011), Azevedo (2011).

As iniciativas paranaenses no ensino de Arte foram pouco abordadas nos estudos de Arte-educação no Brasil. Sobre esse aspecto, Antônio (2008) argumenta que os primeiros passos para a educação artística infantil no Paraná foram dados por Guido Viaro, artista plástico italiano que chegou a Curitiba em 1929 e, desde 1937, trabalhou com o ensino de Arte dirigido a crianças no Colégio Belmiro César, em Curitiba: “tal experiência é citada numa publicação do Instituto Nacional de

Pesquisas Educacionais – INEP como merecendo pesquisas mais aprofundadas” (ANTONIO, 2008, p. 12).

Dentre outros estudos sobre a história da educação estética no Paraná e sua importância na formação integral do educando, destaca-se a pesquisa de doutorado de Dulce Osinski (2006) *Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação*, na qual são apresentadas as contribuições de Viaro para o ensino de Arte no Paraná. A autora analisa a trajetória intelectual desse educador em Arte, procurando relacionar as ações pedagógicas e suas ideias com o pensamento moderno da Curitiba da década de 1940.

Na dissertação de Giovana Simão, *Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana* (2003) são estudadas as ideias pedagógicas de Koch. A análise aponta que a professora polonesa empreendeu uma reformulação do ensino de Arte nas escolas públicas de 1949 a 1953, auxiliando o educador Erasmo Pilotto quando exerceu o cargo de Secretário de Educação e Cultura. Destacou, ainda, o papel decisivo de Pilotto nos primeiros debates no Paraná sobre a importância do ensino de Arte para o desenvolvimento de valores estéticos na formação infantil.

Importantes também são os estudos apresentados no trabalho de mestrado de Ricardo Carneiro Antônio (2001) *O ateliê de arte de Alfredo Andersen – 1902-1962*, em que investigou a escola criada no início do século XX por este artista plástico norueguês, radicado em Curitiba. Por meio de fontes fotográficas e artísticas, de trabalhos executados por alunos e de depoimentos orais, o professor analisou o espaço escolar e os métodos de Andersen. A instituição, denominada Casa de Alfredo Andersen, abrigou o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) durante a década de 1960 e, na atualidade, mantém sob sua guarda os arquivos do curso. Segundo Antônio:

O contexto que permitiu à Casa Andersen abrigar o CAPE foi produzido depois que representantes de um grupo de jovens artistas assumiram cargos administrativos na Secretaria de Educação e Cultura durante a gestão do governador Ney Braga (1961-1965) (2008, p. 12).

Outras pesquisas do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Curitiba abordam artistas que influenciaram o ensino de Arte no Paraná, como a dissertação de Luciana Santana, *Escola de Belas Artes e*



*indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antônio Mariano de Lima*, investigação que estuda a escola de Artes fundada por esse educador português em Curitiba no final do século XIX. Nessa escola, Alfredo Andersen lecionou e foi influenciado por suas ideias pedagógicas acerca do ensino de Arte (ANTÔNIO, 2008).

E, ainda, a dissertação *Escolhas abstratas: arte e política no Paraná (1950-1962)*, de Geraldo Camargo, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da UFPR, na qual é abordado o contexto artístico e político que propiciou a implantação das ideias de vanguarda em arte no Paraná. De acordo com Antônio (2008), foi este o contexto que permitiu, na Secretaria de Educação e Cultura, a presença de artistas e de educadores comprometidos com o projeto de reforma do ensino de Arte nas escolas primárias paranaenses.

Tais estudos vêm contribuir com a pesquisa que ora apresentamos, por apontarem indícios para as questões por nós abordadas, uma vez que investigam e explicam o contexto histórico, político e cultural do Estado do Paraná que configurou o curso de formação de professores e a implantação de “Escolinhas de Arte” na capital e em várias cidades do estado.

#### **1.4 Desenhos do Caminhar: Metodologia**

Nossa pesquisa, desenvolvida por meio de uma investigação qualitativa, faz uma interface entre a História da Educação, formação de professores e Ensino de Arte. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa como um conjunto de estratégias que se utiliza de dados ricos em pormenores, descritivos em relação a pessoas, a locais e a conversas e de complexo tratamento estatístico.

Dentre as características da investigação qualitativa abordadas pelos autores, e que procuramos enfatizar em nossa investigação, destacam-se: a) valorização do contexto, ou seja, os dados precisam ser compreendidos e analisados à luz dos contextos histórico, social e cultural nos quais foram produzidos. “Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias eles foram elaborados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). b) A investigação qualitativa é descritiva, os dados devem ser analisados e descritos por palavras, por meio das transcrições das entrevistas e descrição dos documentos selecionados, como: memorandos, registros oficiais, relatórios, entre outros.

Diante destes pressupostos, é importante destacar que nossa pesquisa traçou seus desenhos nos meandros da História e da Memória. Dois campos que, como nos esclarece Stephanou e Bastos (2011 a) vêm sendo pesquisados e escritos no âmbito da História da Educação, que, ao se voltar para o passado (ainda presente), perscruta a sobrevivência de formas e contornos que, muitas vezes cristalizados, persistem na experiência educativa e escolar.

Para a distinção entre História e Memória, as autoras destacam que o campo da História compreende uma produção de conhecimentos que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam na compreensão das ações humanas no tempo e no espaço. Na operação particular do historiador em transformar vestígios em dados da pesquisa, o pesquisador produz um discurso, uma narrativa que caracteriza a sua leitura do passado.

Ainda segundo a reflexão de Stephanou e Bastos (2011a) a História passou por transformações, de relatos e fixação nos personagens/eventos políticos para uma história social, de inspiração marxista. Mais tarde, demarcou mudanças significativas a partir da História dos Annales, com a valorização das narrativas e registros da vida cotidiana dos operários, mulheres, crianças, ampliando as fronteiras do conhecimento histórico e, ao abrir espaços, multiplica objetos e problemas de pesquisa.

Neste contexto, as autoras destacam que a crescente produção de uma história cultural tem demonstrado que as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, porque são campos de prática e produção cultural. E que a História precisa ampliar suas fronteiras e cada vez mais intensificar as relações entre os campos da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Teoria Literária, Filosofia, dentre outros.

A história cultural ou o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado sinaliza para uma compreensão dos diferentes processos educativos e escolares. A história da educação, como parte integrante da cultura de um povo, permite a compreensão da cultura escolar (STEPHANOU; BASTOS, 2011a p. 418).

Cabe aqui nos determos na compreensão do conceito de cultura escolar. Vidal (2005) aponta que a categoria cultura escolar tem subsidiado as análises historiográficas e vem assumindo visibilidade no âmbito da História da Educação. A

autora aponta os estudos de Andre Chervel como os primeiros conceitos acerca da cultura escolar, ao afirmar que a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e sua cultura e que emergem de determinantes do próprio funcionamento institucional. Destaca que, por ser a escola atravessada pela cultura da sociedade, é produtora de uma cultura original, e que

[...] cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e a reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é escola e como deve atuar (VIDAL, 2005, p. 63)

Precisamos retornar ao conceito de Memória para esclarecer como as observações acerca da cultura escolar se relacionam com a memória no contexto da História da Educação. Para tanto, retomamos Stephanou e Bastos (2011b) as quais explicam que as memórias são feitas de processos do consciente e inconsciente, diferindo, portanto, da História como campo de produção e conhecimento. A memória não pode ser histórica por si só, é um vestígio, mas é também um lugar de permanências. “O que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem, como veem a si mesmo e o mundo, é disso que extraem suas memórias” (STEPHANOU; BASTOS, 2011b p. 421).

Bosi (2013) assevera que a memória atua com liberdade, selecionando os acontecimentos num determinado espaço e tempo, porém não ocorre de forma arbitrária, ambos se relacionam através de índices comuns. “São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo” (p. 31). Desta forma, as memórias de quem protagonizou o trabalho docente em um determinado tempo e lugar permitem a constituição do histórico dos saberes desenvolvidos nessas instituições, contribuindo para a compreensão da cultura escolar.

Ao relacionarmos os conceitos de Memória e História com o Ensino da Arte, consideramos que ensinar e fazer Arte requerem um envolvimento pessoal, estético e afetivo. Resgatar os momentos vividos pelos professores no ensino da Arte é importante, porque o conhecimento estético se constrói no fazer tanto artístico quanto docente. Ao reviver esse processo criativo, aliamos arte e vida, história e memória, método que Barbosa (2011, p. 1) define de forma esclarecedora:

Na arte e na vida memória e história são personagens de um mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo [...] A História intelectual e formal, usa a vestimenta acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança.

Orientados por esta premissa, pretendemos enfatizar a história oral na investigação e análise de fontes documentais, bibliográficas e depoimentos de experiências de professoras que fizeram o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) em Curitiba, entre os anos de 1960-1970. Elas foram protagonistas na organização de “Escolinhas de Arte” em suas cidades de origem e, acreditamos que, atualmente, sua história pessoal e profissional está travestida de uma memória predominantemente afetiva.

Apresentamos, a seguir, a constituição das fontes e os autores nos quais nos fundamentamos para as análises.

#### 1.4.1 As fontes documentais

O estudo dos documentos e da bibliografia pôde esclarecer as iniciativas de criação das “Escolinhas de Arte” nos municípios de Londrina e Maringá, bem como a identificação de princípios pedagógicos presentes nos documentos que registram a organização do processo de formação docente no Curso de Artes Plásticas para Educação da Escola Alfredo Andersen.

Investigamos as fontes documentais que se encontram no acervo de documentos do Museu Alfredo Andersen (MAA) em Curitiba, situado na Rua Mateus Leme 336 – Centro – 80510-190 – Curitiba-PR. Outro espaço que guarda um acervo rico dessa história é o Museu de Arte Contemporânea do Paraná, localizado também na capital do Estado. Pesquisamos ainda nos arquivos do Colégio Estadual Hugo Simas, na cidade de Londrina.

Segundo Mazzotti e Gewandznajder (1999), o documento é qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação: regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos e pareceres, são alguns exemplos. Tais fontes podem dizer muita coisa sobre os princípios e as normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que ali se estabelecem.

Os arquivos investigados contêm documentos como ofícios da coordenação da Divisão de Atividades Culturais na Educação, fichas de matrículas, histórico das

alunas, documentos do processo de seleção para ingresso no curso de formação, entre outros. O nosso critério de seleção foi investigar os documentos referentes às “Escolinhas de Arte” do interior do Paraná. De início, partimos das informações contidas na pesquisa do professor Ricardo Carneiro Antônio (2008) e nos detivemos nos nomes das professoras que terminaram o Curso de Formação em Artes Plástica na Educação (CAPE) e iniciaram as escolinhas em suas cidades de origem. No entanto não tivemos êxito na localização dessas professoras ou por não conseguir contato ou por, infelizmente, já terem falecido. Retornamos, então, ao arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA) e, ao investigarmos as fichas de matrícula e de seleção para ingresso no Curso de Artes Plásticas na Educação, além de documentos de correspondência e ofícios endereçados às escolas do interior, localizamos nomes de outras professoras, conseguindo contatar três delas, como já mencionado.

Constituímos as fontes para nossa pesquisa a partir dos documentos selecionados, uma vez que se relacionam aos objetivos da pesquisa. Em primeiro lugar, verificar as professoras do interior do estado que concluíram o curso de formação em Artes Plásticas na Educação. Em segundo lugar, selecionamos os documentos que mencionam a criação das “Escolinhas de Arte” em escolas dos municípios de Maringá e Londrina. E, finalmente, documentos que expressam os princípios norteadores das “Escolinhas de Arte” no Paraná. Passamos a relacioná-los:

#### **Quadro I – Documentos selecionados e Arquivos**

DOCUMENTO	ARQUIVO
Notas de divulgação do Curso de Artes Plásticas na Educação, contendo o currículo do curso e critérios para seleção das alunas (professoras normalistas).	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício emitido pela chefe da DACE (Divisão de Atividades Culturais na Educação), em 28 de janeiro de 1969, solicitando à direção do Grupo Escolar Professor Newton Guimarães se havia o interesse da implantação da Escolinha de Arte naquela escola.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).

Ficha de Identificação da Escola manifestando interesse na implantação da Escolinha.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício comunicando a criação da “Escolinha de Arte” na Escola Newton Guimarães sob a coordenação da Professora <b>Y. A.</b>	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ficha de acompanhamento dos trabalhos da escolinha de Arte no Grupo Escolar Hugo Simas em Londrina pela Divisão de Atividades Culturais, sob a coordenação da professora <b>L. J</b>	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Fotografia da “Escolinha de Arte” do Grupo Escolar Hugo Simas	Arquivo do Colégio Estadual Hugo Simas – Londrina -PR
Ofício emitido pela chefe da DACE (Divisão de Atividades Culturais na Educação) em 1969, solicitando à direção do Grupo José de Anchieta em Maringá se havia o interesse na implantação da “Escolinha de Arte” naquela escola.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ficha de Identificação da Escola manifestando interesse na implantação da Escolinha no Grupo Escolar José de Anchieta	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício datado de 13/02 de 1970 e dirigido ao então Secretário de Educação e Cultura de Maringá Luiz Gabriel Sampaio.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício comunicando a criação da “Escolinha de Arte” na Escola José de Anchieta sob a coordenação da Professora <b>A. G.</b> em 22 de maio de 1969.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício emitido pela DACE à imprensa do Estado para divulgação da 1ª Semana de Estudos sobre Arte na Educação.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Ofício emitido pela DACE à imprensa	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen

para a divulgação da 2ª Semana de Estudos sobre Arte na Educação.	(CAA).
Modelo de Anteprojeto apresentado ao Secretário de Educação e Cultura para criação de “Escolinhas de Arte”	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).
Relatório da DACE (Divisão de Atividades Culturais na Educação) das atividades desenvolvidas nos anos de 1966,1967,1968,1969,1970.	Arquivo da Casa de Alfredo Andersen (CAA).

Consideramos como fonte oral as entrevistas com as professoras, as quais, por meio de encontros dialogados, compartilharam conosco as experiências vivenciadas na organização de “Escolinhas de Arte” nos municípios de Maringá e Londrina, possibilitando a investigação a respeito dos princípios pedagógicos que nortearam suas práticas docentes. Acreditamos que tais memórias ou interpretações dos momentos históricos vividos trazem dimensões de representações que reconstituem a história dessas instituições. Werle (2004) elucida que as fontes orais constituem uma contribuição importante para a abordagem histórica de instituições escolares. Acrescenta que a memória desempenha um papel significativo por meio das entrevistas, as quais se tornam momentos de encontros, escuta e troca.

A história das instituições educativas trabalha com memórias coletivas e memórias individuais. [...] A história dos atores educativos traz as pessoas para o retrato narrativo da instituição escolar. É ela que contribui para a compreensão das instituições como experiência de apropriação individual ou coletiva. (WERLE, 2004, p. 27).

A análise das histórias de vida em busca de evidências que reiteram os dados das fontes documentais foi tratada como recurso de investigação de acordo com os fundamentos de Bosi (2013; 2015) Nóvoa (1999, 2000), Moita (2000), Goodson (2000), Sacristán (1999), Woods (1999).

Bosi (2013) ressalta que, a partir das últimas décadas do século XX, a memória oral e as crônicas do cotidiano passam a ser valorizadas nas investigações, visto haver a necessidade de se dar voz àqueles que, até então, ficaram excluídos da história política hegemônica.

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em

documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. (BOSI, 2013, p.15).

Dar voz aos protagonistas insignificantes aos olhos das narrativas midiáticas e oficiais significa assediar detalhes de formas de ser e viver que se constituem nas tramas das experiências vividas, sentimentos, pensamentos e modos de ver. Singularidades que caracterizam as realidades diversas que compõem a história, como um tempo saturado de “agoras”. Como salienta Benjamin (1994) quando aponta a necessidade de atentar ao imperceptível, analisar as trajetórias à luz das apreensões subjetivas e espirituais, as quais afirma manifestar-se sob a forma de confiança, coragem, humor, astúcia, firmeza. Desta forma, a história realiza-se em rupturas. A história é objeto de construção de um tempo saturado de “agoras”, com vistas no “futuro”, nos sonhos, desejos e anseios não realizados.

Nesta perspectiva e de acordo com o pensamento benjaminiano, recordar é revisitar o passado com significações do presente. A memória, então, reveste-se de significações dinâmicas e mutáveis. Neste sentido, ao tomar como foco a memória, Bosi (2013) esclarece que este enfoque pode ser trabalhado como um mediador entre as gerações atuais e as testemunhas do passado. E classifica tal memória como um intermediário informal da cultura, sem pretender atingir uma teoria da história.

A memória oral, longe da unilateralidade para qual tendem certas instituições, faz intervir pontos contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades. (BOSI, 2013, p. 15).

Neste ponto, portanto, é necessário situar o método biográfico no contexto historiográfico. O método biográfico de histórias de vida oferece a possibilidade da análise da significação, “[...] porque é História, são vidas recriadas e não revividas, as biografias valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas” (LOPES, 2001, p. 13). A compreensão do indivíduo nos leva a identificar as representações do grupo social a que ele pertence. Assim, ao tratarmos das histórias contextualizadas de educadores, os aportes não serão somente os da dimensão pessoal, mas os da vida profissional e da sociopolítica. Ao se valer da subjetividade, assedia-se à objetividade.



Num outro aspecto sobre as narrativas pessoais e histórias de vida, Bosi (2015) apresenta a teoria de Henri Bergson (1859-1941), estudioso nascido na França, autor da obra *Matière et mémoire*. Sua obra aborda os conceitos de memória, tempo, devir, élan vital, energia. A autora descreve os conceitos de ação e representação presentes na teoria de Bergson e aponta que a lembrança do passado sempre vai estar impregnada da percepção do presente.

A percepção e ainda mais profundamente a consciência derivam, para Bergson, de um processo inibidor realizado no centro do sistema nervoso, processo pelo qual o estímulo não conduz à ação respectiva. Apesar da diferença entre o processo que leva à ação e o processo que leva à percepção, um e outro dependem, fundamentalmente, de um esquema corporal, que vive sempre no momento atual, imediato, e se realimenta desse modo presente em que se move o corpo em sua relação com o ambiente. (BOSI, 2015, p. 44).

Assim, Bosi (2013) esclarece que existem dois tipos de memória: a memória hábito e a memória sonho, em diferentes partes da vida. E que a memória pura, aquela que opera no sonho e na poesia, reside no reino privilegiado do espírito livre. Enquanto que a memória hábito e percepção pura funcionam como limites redutores da vida psicológica.

Com vistas a uma maior abrangência da atuação das entrevistadas e de aguçar a memória no processo a ser investigado, optamos por organizar entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam por permitir uma abrangência maior, além de favorecer a espontaneidade e liberdade para as professoras entrevistadas quanto à lembrança de fatos e maior riqueza de detalhes. Por fim, possibilita o surgimento de novas questões que podem ser relevantes para a pesquisa.

As questões que nortearam as entrevistas encontram-se nos apêndices deste trabalho. Dividimos as questões em cinco grupos que se tornaram, posteriormente, as categorias mais amplas de nossa análise. São elas: a) questões sobre a identificação e origem; b) questão sobre a formação inicial e no Curso de Artes Plásticas na Educação CAPE – Casa Alfredo Andersen; c) questão sobre a prática docente que configura as vivências no contexto escolar de cada professora; d) questões sobre a atuação em “Escolinhas de Arte”; e) questões sobre os fundamentos e princípios que nortearam a formação e a organização do trabalho docente das professoras entrevistadas.

A respeito das questões abertas, Bosi (2013) as denomina de perguntas exploratórias e explica que, em termos de técnica acadêmica, é a que combina melhor com os procedimentos de história de vida, já que oferece ao recordador a liberdade de organizar e compor os momentos rememorados.

Com vistas a garantir uma relação ética com as colaboradoras da pesquisa, fizemos um primeiro contato com as professoras, sobre as quais colhemos os dados nos documentos pesquisados no Museu da Casa Alfredo Andersen, para esclarecimentos sobre a pesquisa e o tema abordado. Informamos acerca da natureza da pesquisa, da segurança da não exposição, de riscos e prejuízos material ou moral, apresentamos o termo de consentimento, no qual consta o resumo dos objetivos e finalidades da pesquisa, bem como o compromisso de apresentar-lhes o resultado da investigação.

Por meio das fontes documentais e orais, objetivamos, na presente pesquisa, o aprofundamento do estudo sobre a história do Movimento das “Escolinhas de Arte” (MEA), o qual foi fundamental no processo de ampliação do espaço da Arte no contexto escolar brasileiro. No Paraná, este Movimento teve como marca de originalidade a criação de Escolinhas em escolas públicas e subsidiadas pelo Estado, relação que configurou um processo institucionalizado, marcado por descontinuidades e heterogeneidade no âmbito de sua efetivação no contexto das escolas estaduais.

Apoiados pelos pressupostos teóricos apontados neste subitem, determinamos as categorias para as análises das entrevistas, as quais passamos a descrevê-las no próximo subitem.

#### 1.4.2 Categorias de análise das entrevistas nesta investigação

Destacamos, ao longo das análises das entrevistas, categorias mais amplas que apontam as vivências rememoradas das professoras entrevistadas relativas à formação em Arte, as quais envolvem os âmbitos da vida pessoal, profissional e social.

- a) **Na vida pessoal**, a formação em Arte fez parte de uma sequência de acontecimentos que as levaram para a continuidade da docência na área de Arte ou não.
- b) **Na vida profissional**, destacam-se os princípios que estruturaram a organização do trabalho docente para o ensino de Arte. Princípios

pedagógicos que estavam implícitos nos autores que fundamentaram o ideário das “Escolinhas de Arte” naquele momento como: **a arte na formação do indivíduo, a arte como desenvolvimento da criatividade, e a experiência e experimentação em Arte.**

- c) **Na vida social** os momentos individuais no contexto do intervalo de tempo investigado.

Para tal delimitação, apoiamo-nos em Moita (2000) quando destaca que a formação do professor não pode ser tomada como uma atividade de aprendizagem restrita a determinado tempo e espaço, mas como um processo vital e dinâmico de construção de si mesmo, que se relaciona a vários polos de identificação, e destaca a identidade pessoal, a identidade profissional e a identidade social. Segundo a autora, a identidade pessoal é “[...] a percepção subjetiva que um sujeito tem de sua individualidade, inclui noções como consciência de si e definição de si” (p. 115). Quanto à identidade social, a autora esclarece que se trata de um conjunto de características pertinentes que define um sujeito e que permite identificá-lo do exterior. A identidade profissional é configurada na relação da vida pessoal e social, ou do conhecimento objetivo e subjetivo de si mesmo, e ocorre desde sua opção pela profissão e “[...] passa pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos, bem como sobre referências de ordem ética e ontológicas” (MOITA, 2000, p. 116) Delimitaram-se, assim, objetos de análise por vezes subjetivos, que podem ser: significados, motivações, valores, crenças, acontecimentos, ações.

Em cada uma das categorias de análise mais amplas descritas acima, analisamos os valores, as conquistas e as transformações presentes nas histórias de vida de cada professora. Nóvoa (2000) aponta que as abordagens biográficas ou histórias de vida significam uma mudança cultural, a qual faz reaparecer o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Passamos a descrever nosso percurso da pesquisa, ao mesmo tempo em que apontamos a metodologia e os autores que nos fundamentaram.

## **1.5 Organização do texto**

Relacionamos o percurso metodológico descrito com os objetivos específicos de nossa investigação, ficando organizado este estudo em cinco seções, nas quais se inclui a introdução.

Na segunda seção, que denominamos *“Escolinhas de Arte” no Brasil (Eab) e no Paraná: princípios educacionais*, objetivamos traçar um histórico da implantação das “Escolinhas de Arte” no Brasil e no Paraná, a fim de compreender quais princípios pedagógicos se fazem presentes em sua proposta. Uma vez identificados esses princípios no cenário mais amplo da constituição das “Escolinhas de Arte”, podemos situá-los nos contextos vivenciados pelas professoras entrevistadas em seus municípios de atuação.

Na terceira seção, denominada *As “Escolinhas de Arte” em Maringá e Londrina: Registros e Memórias*, identificamos como se deu a implantação das “Escolinhas de Arte” nos referidos municípios por meio das narrativas das professoras envolvidas e dos documentos selecionados. O intuito consiste em detalhar os traços do cenário vivido pelas professoras.

Na quarta seção, intitulada: *Lembranças...Esquecimentos... Arte... Vida*, analisamos as entrevistas das professoras que estiveram à frente das “Escolinhas de Arte” nos municípios de Maringá e Londrina a fim de relacionar as dimensões de formação no âmbito pessoal, profissional e social. E assim especificar as singularidades das vivências na atuação docente nessas escolinhas em suas escolas.

Na quinta seção, com o título: *Das prescrições aos princípios e às práticas*, discutimos, pautando-nos nas entrevistas das professoras e nos documentos pesquisados, os princípios que permearam a organização e a prática docente em Arte. Os autores que fundamentaram a criação das “Escolinhas de Arte”, Herber Read (2013), Vicktor Lowenfeld (1977) além de John Dewey (2012), balizaram nossas análises quanto aos princípios educacionais em Arte. Destacamos, com base nas categorias descritas na metodologia: **experiência e experimentação; livre expressão, espontaneidade e liberdade; criatividade; Arte na Educação**. E, finalmente, apresentamos nossas considerações possíveis.

## 2. “ESCOLINHAS DE ARTE” NO BRASIL (EAB) E NO PARANÁ (1960-1970): PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS



Figura 2 – Desenho realizado por Eloiza Amália 1971, 8 anos de idade (Acervo pessoal).

A imagem da figura 2 trata-se de um desenho infantil da década de 1970, retrata a frente da casa onde estávamos passando férias, a casa do Tio Nico. A representação é da frente da casa, onde havia uma pequena área de entrada com a porta e duas janelas laterais. O que ganha destaque são as flores, que se apresentam tanto no vaso da pequena área como as flores que estão nos canteiros, além da cerca que volteia toda a frente da casa, conferindo-lhe um efeito de perspectiva. É um desenho livre, traz características próprias do desenho infantil, sem apresentar um modelo previsto. Por se tratar de um desenho pessoal, a memória nos faz afirmar que este desenho não foi feito no contexto de aula, ou seja, não foi feito na escola, o desenho sempre era incentivado em nossas brincadeiras e atividades domésticas. Nossa escolarização aconteceu no estado de São Paulo, na cidade de Garça, fizemos nosso “jardim da infância”, em uma escola cujo nome era “Escolinha de Arte Saci Pererê”. Tratava-se de uma escola de iniciativa privada, e logo deixou de existir. Tempos de Arte ...

Trazemos este desenho infantil como proposição desta seção a fim de refletir sobre o momento histórico que vamos discorrer, e que coincide com o período em que o desenho em destaque foi feito. Trata-se de um momento em que foram feitas propostas de valorização da expressividade, espontaneidade e criatividade da criança. Tal destaque da arte infantil do início do século XX até a década de 1970 estava presente tanto no meio artístico como na escola e, para sua efetivação, o ensino da Arte e a Arte Infantil eram enfatizados.

Com o objetivo de traçar o histórico da implantação das “Escolinhas de Arte” no Brasil e no Paraná e compreender quais os princípios pedagógicos presentes em sua proposta, abordaremos, nesta seção, o contexto social e cultural do Brasil em meados do século XX (DURAND, 2009; BARBOSA, 2011). Descrevemos o processo de implantação das “Escolinhas de Arte” no Brasil, fundamentando-nos em autores que investigaram pessoas que participaram desse processo (BARBOSA, 2011; AZEVEDO, 2011; ANTÔNIO 2008). E, por fim, destacamos os principais princípios pedagógicos que estavam na base do ideário do Movimento de “Escolinhas de Arte” no Brasil e, em específico, no Paraná, abordados por estudiosos como Barbosa (1985; 2011) Fusari e Ferraz (1999), Antônio (2008).

O ensino da Arte no contexto escolar e na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental pautou-se, até meados do século passado, por princípios da pedagogia tradicional com ênfase no ensino do Desenho, além da veiculação de saberes para trabalhos manuais, fabricação de adornos e cópias de modelos para fabricação de objetos do lar. O intervalo de tempo abordado em nossa investigação (1960-1970) apresentou significativas mudanças não só na educação, mas nas concepções de escola pública quanto às formas de pensar e de fazer Arte.

Hernández (2000) descreve traços predominantes no ensino da Arte na escola no século passado, como práticas de ateliês, centradas em atividades manuais, aprendizagem do desenho, com o fim de alcançar uma série de habilidades e destrezas. Segundo o autor:

Esse caráter prático e manual (além de atender a outras razões sociológicas, e culturais nos países de tradição católica, onde se continua acreditando que os gênios nascem frutos de um “dom” divino ou genético) levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou como uma habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimento. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 38 ).

Tal concepção do ensino da Arte, esclarece o mesmo autor, conviveu, em meados do século passado, com a visão defendida por alguns estudiosos do Movimento da Escola Nova<sup>6</sup>, que perseguiram uma educação estética do indivíduo como via de transformação da racionalidade tecnológica e industrial emergente.

O movimento da Escola Nova já estava presente na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século XIX, sendo influenciado pelas ideias de John Dewey (1859-1952), as quais estiveram na base das discussões educacionais no ensino do Brasil no início do século XX, por meio dos estudos de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Fusari e Ferraz (1999) sinalizam que o Movimento da Escola Nova vai ser disseminado no Brasil a partir dos anos 1950/1960 com as escolas experimentais.

As ideias desses autores foram fundamentais para o início de uma transformação nos trabalhos dos professores de Arte nesse período, além de marcar uma mudança na visão da função da Arte na formação do indivíduo. A ênfase recaía na expressão como um fenômeno da subjetividade e da individualidade, permitindo passar dos aspectos intelectuais para os afetivos. Tais concepções são difundidas no contexto de um ideário que propõe a formação do indivíduo para a reorganização de uma sociedade pós-guerras.

## **2.1 O momento histórico, social e cultural do Brasil no contexto da criação das “Escolinhas de Arte”**

Em âmbito mundial, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, a educação passou a ser apontada como a esperança de reformulação dos países atingidos. Além da situação política e econômica, destaca-se o momento histórico de reavaliação do papel da educação na formação do ser humano, configurado no cenário do pós-guerra, ou entre guerras. Nesse período, estudiosos, educadores e intelectuais europeus questionavam o ensino tradicional que enfatizava a transmissão de conhecimento e negligenciava a formação emocional do educando. Defendiam uma escola que priorizasse e objetivasse a construção de um novo

---

<sup>6</sup> O ideário escolanovista foi fundamental para a valorização do Ensino da arte na escola, uma vez que a ênfase era a expressão “como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos” (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 31) Tais ideias influenciaram diretamente os idealizadores e fundadores do movimento de “Escolinhas de Arte” no Brasil, que, por sua vez, foi fundamental para a organização do ensino de Arte na escola.

mundo por meio da formação infantil, uma vez que cabia às novas gerações a reestruturação de novas comunidades para a estabilidade da paz. Nóvoa (1994, p. 3) aponta, tomando por base ideias de Adolphe Ferrière (1879-1960), que a

[...] escola nova, é fundamentalmente libertadora, é uma nova etapa na marcha ascensional do Homem para a perfeição, é a condição essencial para que se forme um Homem novo incapaz de se lançar uma e outra vez nos horrores da Guerra.

Fernando de Azevedo (1963) descreve, com detalhes, como o período pós Primeira Guerra Mundial suscitou o desejo de renovação e priorizou as reformas educacionais para que se projetasse uma humanidade nova, com esperanças de uma vida melhor. Acreditava-se que a escola fosse o espaço de formação de um novo espírito que promovesse a renovação da paz, além de esperar da educação o papel de sistema que traria a renovação do espírito humanista. Azevedo (1963), autor e defensor das ideias da Escola Nova, analisa que, naquele início de século, o intercâmbio de ideias com a imigração e as transformações econômicas do período desenhavam as reformas educacionais que viriam mais tarde.

Mas, ao mesmo tempo em que as questões sociais, políticas e pedagógicas, rompendo os círculos restritos, em que se debatiam filósofos, homens de ciência, reformadores, e políticos, passavam a interessar a opinião pública do mundo e envolviam o Brasil na órbita de suas influências, entrava o nosso país numa época e transformações econômicas, devidas não só aos extraordinários progressos da exploração agrícola e à grande alta do café como o maior surto industrial que se verificou, na evolução econômica da Nação. A intensidade das trocas econômicas e culturais, o desenvolvimento da imigração de povos de origens diversas e o crescimento das aglomerações urbanas, pelos quais exprimia vigorosamente o impulso tomado pela indústria nacional, depois do conflito europeu, criavam o ambiente mais favorável à fermentação de ideias novas, que irradiavam dos principais centros de cultura, tanto da Europa como dos Estados Unidos. (AZEVEDO, 1963, p. 644).

Observa-se, na citação precedente, o contexto histórico e conjuntural do cenário nacional do movimento da escola Nova, descrito por quem o vivenciou e refletiu sobre ele. Fusari e Ferraz (1999) pontuam que, ao ser introduzido no Brasil, este movimento deparou-se com uma situação de crise do setor agrário exportador dependente em contraposição com um industrialismo emergente.



Foi este contexto que antecedeu a criação das “Escolinhas de Arte” no Brasil: a transição da oligarquia cafeeira para a industrialização e concentração urbana, voltada para o mercado internacional. Como analisa Durand (2009, p. 76):

[...] a administração da produção já não exigia a presença constante na fazenda, eis que, como se viu, com a ferrovia e o telégrafo, passou a ser possível contratar capatazes e administrar à distância. Assim, os homens abastados de São Paulo deviam sentir-se mais à vontade para estadia de meses fora do país.

O autor aponta que, no campo da Arte e da cultura, o início do século XX se caracterizou por um acesso maior das burguesias regionais às viagens à Europa e ao desfrute das Artes. O autor discorre, por meio de várias hipóteses, sobre a ascensão da burguesia cafeeira paulista às estadias mais prolongadas na Europa, melhores condições de instrução de seus filhos e filhas e o progresso do transporte marítimo.

No que se poderia chamar de primeira geração modernista, que compreende artistas nascidos entre os anos noventa e o começo do século XX, estão vários casos de filhos e filhas de famílias brasileiras de posses, que puderam desfrutar de permanência demorada e/ou frequente em capitais europeias, mormente em Paris. (DURAND, 2009, p. 77).

Em um período que vai de 1929 a 1945, a história política do Brasil corresponde à derrocada da primeira República, caracterizada pela oligarquia agrária, seguida de um longo período ditatorial (1937-1945), marcando um período de rearranjo político e econômico que favoreceu o setor urbano industrial. O pós-guerra não só favoreceu o mercado interno e a indústria nacional como abriu espaço, no mercado exterior, para os produtos brasileiros.

Nesse cenário, Durand (2009) aponta alguns fatores que contribuíram para que o espaço da Arte se ampliasse junto aos interesses da classe média e alta no Brasil no final da década de 1950 e início da década de 1960. Para o autor, a concentração de renda e o aumento do setor terciário, devido à expansão da escolarização secundária e superior, foram aspectos determinantes.

A concentração de renda e do consumo privilegiou claramente um agregado de segmentos bem remunerados, capaz de estimular um

complexo setor de bens e serviços de luxo, aí incluídos em sentido bastante lato, os bens duráveis de consumo de tudo o mais que foge ao poder aquisitivo das classes populares e dos segmentos inferiores da classe média. (DURAND, 2009, p. 168).

Outro fator que o autor atribui à expansão do interesse e consumo da Arte na sociedade brasileira foi a incorporação da mulher no mercado de trabalho, uma vez que sua inserção foi mais acentuada em serviços de saúde, educação e cultura.

O deslocamento da mulher para o mercado de trabalho suscita a compra de serviços que ela mesma executava quando em casa o tempo todo, independentemente de sua classe de origem. Como entre as classes médias e altas ademais, essa saída foi precedida de escolarização (experiência que afeta diretamente o consumo cultural), as mulheres que então se profissionalizaram engrossaram o público consumidor de vários gêneros de bens e serviços culturais. Isso acabou desencadeando, cumulativamente, novas demandas educacionais. (DURAND, 2009, p. 171).

Desta mudança decorre outro fator que o autor considera importante para a ampliação do espaço da Arte no Brasil: a educação pré-escolar e a iniciação artística no ensino secundário. O ensino pré-primário inseriu-se, inicialmente, no contexto dos grandes centros urbanos, tornando-se usual entre filhos de professores, jornalistas, artistas e profissionais liberais mais ligados à educação e à cultura e para proprietários de indústria e comércio. Os argumentos de Durand (2009) sobre a importância do ensino infantil para a educação estética residem no fato de que a moderna escola maternal, com pressupostos psicopedagógicos, inclui em sua rotina brincadeiras e exercícios artísticos, inicia a criança em atividades com materiais e instrumentos empregados em artes plásticas. Cumpre, assim, o papel de um espaço de encorajamento indireto e em longo prazo do amadorismo artístico, até então restrito às prendas domésticas no interior das famílias.

Citamos, a seguir, a análise do autor, visto que esclarece um aspecto da receptividade dos pais em relação às atividades artísticas para as crianças – pais que, segundo ele, são de uma geração intelectualizada e com uma percepção cultivada em artes.

Desenho, pintura e colagem, *bricolagem* em geral com objetos em desuso trazidos de casa, para desenvolver controle motor e sensibilidade estética, acabaram virando prática corriqueira que tende a continuar na escolarização subsequente e a abrir faixas novas de

pretendentes aos cursos particulares de arte anunciados no circuito educacional moderno voltado às classes médias altas e altas dos grandes centros urbanos (DURAND, 2009, p. 172).

Não se trata de atribuir à pré-escola um grande poder de influência no interesse pela educação estética, porém não se pode descartar a tendência que se desenvolveu na Arte, segundo o autor, no último século, com ênfase na “criação” pessoal em detrimento da retratação fiel da realidade. Os exercícios de livre expressão infantil só encontrariam a aprovação e realização nos pais por reconhecerem neles as características das deformações cubistas, expressionistas e surrealistas, movimentos artísticos iniciados na Europa e divulgados no Brasil com os trabalhos dos artistas modernistas preconizadores da Semana de Arte Moderna.

Barbosa (2011) afirma que foi o argumento da Arte como liberação emocional que permeou o movimento de valorização da Arte para a criança no período que se seguiu ao Estado Novo. Naquele momento, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que valorizavam a livre expressão infantil sem a interferência do adulto.

Nesse cenário de valorização das transformações estéticas no campo artístico e da aprendizagem infantil, por intermédio da educação da sensibilidade, começaram as primeiras iniciativas das “Escolinhas de Arte” que analisamos no item seguinte.

## **2.2 As primeiras experiências de “Escolinha de Arte” no Brasil**

Vários autores já descreveram e analisaram o processo de criação das “Escolinhas de Arte” no Brasil que resultou no Movimento das “Escolinhas de Arte” (MEA), importante e fundamental para o ensino de Arte. Dentre esses estudos, destacam-se aqueles que se pautam nas experiências narradas por professores, artistas e intelectuais que viveram nesse contexto. Apontamos os trabalhos de Barbosa (2011), Azevedo (2011), Antônio (2008), Rodrigues (1980) A pesquisa de Azevedo (2011) traz as entrevistas de Ana Mae Barbosa e Noêmia Varella, professoras que conheceram de perto o Movimento das “Escolinhas de Arte” (MEA).

As primeiras tentativas de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes datam do fim da década de 1920 e início de 1930 segundo Barbosa (2011). Quando, em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, que funcionava em uma sala anexa ao Grupo Escolar Kopke, as crianças eram

selecionadas com uma prova de desenho e podiam estudar gratuitamente música, desenho e pintura. Theodoro Braga ensinava por meio da observação e estilização da flora e da fauna brasileira e defendia um ensino voltado para a natureza.

Nesse início de século, a artista plástica Anita Malfati ministrava curso de Arte na Escola Mackenzie com uma orientação baseada na livre expressão. Na Universidade do Distrito Federal, Mario de Andrade fundamentava seu curso de Filosofia e História da Arte no estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil com a arte primitiva. Segundo Barbosa (2011), o escritor fora influenciado pelas atividades das escolas ao ar livre do México quanto a sua interpretação do desenho infantil e sua ação cultural. Suas publicações valorizavam a atividade artística da criança “[...] como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista” (BARBOSA, 2011, p. 3).

A partir de 1947 desponta no cenário nacional de Arte e seu ensino, influenciado pelo contexto internacional, a valorização da Arte da criança. Com isso, são criados, em várias cidades do Brasil, ateliês para crianças. Desses ateliês, destacam-se o de Guido Viaro em Curitiba, o qual existe até hoje como Centro Juvenil de Arte, o de Lula Cardoso Ayre em Recife, e Suzana Rodrigues do Museu de Arte de São Paulo (BARBOSA, 2011).

Em 1948, no Rio de Janeiro, o artista plástico Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, cujo nome, como já mencionamos, foi dado pelo artista no diminutivo em manifestação de afeto. Estiveram ligados a esta iniciativa, Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, com a anuência de educadores ligados à democratização da educação, como Helena Antipoff e Anísio Teixeira. Tão logo tiveram início os cursos de formação de professores, as “Escolinhas de Arte” se multiplicaram (BARBOSA, 2011).

Pautando-se nos princípios da Escola Nova e da livre expressão, o Movimento de “Escolinhas de Arte” sempre preocupou-se em estender para a escola comum a necessidade da valorização da Arte como expressão genuína da criança. Conforme afirma Antônio (2008, p. 10): “A atividade artística da criança passou a ser interpretada como a manifestação de uma pureza quase endêmica, remédio para um mundo adulto fracassado que produziu duas grandes guerras”.

Essa concepção aparece nas próprias palavras de Augusto Rodrigues, em um documentário organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que expõe sobre a importância das atividades artísticas no processo do desenvolvimento das crianças e seu equilíbrio intelectual e emocional.

As atividades artísticas fazem parte do grupo maior de atividades lúdicas, e como tais encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando de experimentar as mais variadas situações de vida antes de enfrentá-las na realidade, também na dramatização, sua imaginação vai explorar, através de personagens familiares ou não; na dança e música, em que as melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir todas as nuances de uma alegria ou infelicidade nunca vivida ainda; nos grandes borrões de tinta vermelha ou na pálida camada do céu azul, saberá a criança dar curso à vida afetiva de tão grande significação na formação do indivíduo. Antes de viver os sentimentos propriamente ditos, a criança já os experimenta e exercita seu temperamento no vermelho do impulso agressivo ou na calma do azul celeste. (RODRIGUES, 1980, p. 20-21)

A grande inspiração para Augusto Rodrigues criar a Escolinha de Arte foi uma exposição de desenhos de crianças inglesas que chegou até ele trazidos por Herbert Read. A proposta era proporcionar à criança um ambiente propício para que se expressasse com liberdade.

Em outras palavras: cumpre deixar que a criança descubra seu próprio potencial artístico. A função principal do professor passa a ser, sugerir. Antes de mais nada, é preciso criar uma atmosfera que induza a criança a exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está na sua mente. (READ, apud RODRIGUES, 1980, p. 27)

As experiências em Arte/educação se multiplicaram em escolas de várias cidades do Brasil, as quais são citadas por Barbosa (2011, p. 6):

Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife).

A autora constatou que tais escolas continuaram a aplicar alguns métodos introduzidos na década de 1930, como o naturalista de observação e o de Arte como expressão de aula.

Barbosa (2011) aponta três mulheres como as responsáveis por fazer das escolinhas a grande escola modernista do Ensino de Arte no Brasil: Margarete Spencer, norte-americana que criou a “Escolinha de Arte” juntamente com Augusto Rodrigues; Lucia Valentim, que veio a assumir a direção da “Escolinha de Arte”; e Noêmia Varela.

Noêmia Varela conta, em entrevista a Azevedo (2011), que foi em 1949 que teve o seu primeiro contato com a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, onde conheceu Augusto Rodrigues, Margarete Spencer e as ideias de Herbert Read. Ela relata o quanto à escola a impactou:

De repente sem saber como, compreendi que era uma escola diferente, ali se realizava uma experiência que me dava uma resposta, que ainda não sabia bem qual, mas que me mandava procurar, estudar e aprofundar para conhecer aquilo. O que aprendera na faculdade sobre pedagogia, e seus métodos, e tudo que pensava sobre desenho de repente deixou de motivar, porque ali estava uma experiência viva e real se realizando e a se realizar. Esse foi o grande impacto que me levou às portas da Arte/Educação e da Cultura. Estética e Arte tudo com letra maiúscula (*Apud AZEVEDO, 2011, p. 231*).

Foi com esse encantamento que a professora Noêmia Varela retornou para Recife, disposta a criar um ateliê de Arte para crianças em uma escola de Educação Especial. O ateliê funcionava entre a hora do recreio até a hora da saída. A frequência era livre, e mesmo assim nunca ficou sem aluno. A professora Noêmia conta como foi gratificante essa experiência na escola Ulisses Pernambucano. Relata que desenvolvia o ensino da Arte sem muitas certezas, já que havia escassez de material, e assim contava sempre com as orientações de Augusto Rodrigues e Lucia Valentim, além de se apoiar em suas próprias experiências estéticas, as quais, segundo ela, foram fundamentais “[...] procurei me apoiar em minhas experiências anteriores, nas brincadeiras de fazer arte da minha adolescência e nos meus rabiscos” (AZEVEDO, 2011, p. 232).

Ainda em seu relato para Azevedo (2011), a professora Noêmia Varela descreve o contexto social, político e cultural de meados da década de 1940, no qual se inseriu a instalação das “Escolinhas de Arte” por vários estados brasileiros.

Destaca o florescimento cultural na cidade do Rio de Janeiro e realça o quanto a vida cultural carioca estava presente na “Escolinha de Arte”, com festas e música típica, como o samba, além da presença de nomes importantes da Arte nacional, como Heitor dos Prazeres. Em seu depoimento, a professora deixa claro como a Arte era valorizada na educação naquele momento. E fala com nostalgia:

Hoje me pergunto, onde estão aqueles que amam a educação? Como Anísio Teixeira, Celso Kelly, Augusto Rodrigues, Helena Antipoff e tantos outros. Falo de pessoas que tiveram influência no Brasil. Descobriam e diziam que a arte era fundamental no processo da educação, viam na escolinha uma experiência inédita que deveria ser fonte de estudos e ser conhecida por todos os educadores no Brasil (*Apud AZEVEDO, 2011, p. 233*).

Com isso, a professora deixa claro que todos os envolvidos na educação estavam pensando na Arte como uma possibilidade de formação integral e emancipatória para o indivíduo. O pesquisador Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo dirige à professora Noêmia uma pergunta importante: qual a relação do MEA (Movimento das “Escolinhas de Arte”) com a Escola Nova. Em sua resposta esclarece que, naturalmente, existe uma relação na qual a Escola Nova estaria mais voltada às reformas educacionais, enquanto o Movimento das “Escolinhas de Arte” procurava ampliar as ideias de Herbert Read, presentes em seu livro *A educação pela Arte*. A fala da professora Noêmia ilustra bem o pensamento que configurou o ensino da Arte naquele momento:

No meu curso de pós-normal, a Escola Nova foi muito estudada, levando à compreensão do que era a educação progressiva de Dewey e a importância de um Decroly, que ninguém estuda mais hoje. Muita coisa se fez no passado e a gente tem que trabalhar o hoje aureolado de novidade, colocando o que fez no ontem para fazer nascer o hoje. Por isso penso que é importante a dimensão histórica da Educação criadora no Brasil, e como sou uma pessoa que acredita em arte, no processo criador da educação, trabalho por essa linha. Sinto-me realizada como arte/educadora e acho muito importante essa função. Educar através da arte para não fazer do outro um robô, mas educar para fazer dele um inovador do mundo, renovando-se, transformando-se (*Apud AZEVEDO, 2011, p. 233-234*).

A educação estética como possibilidade para desenvolver a criatividade era um objetivo que fundamentava as “Escolinhas de Arte” naquele momento. A

educação dos sentidos traria a contribuição para a construção de uma sociedade melhor, baseada na tolerância e na paz. Segundo Antônio (2008), essa concepção libertária da educação por meio da Arte era incompatível com o sistema convencional de ensino, e acontecia, predominantemente, fora do âmbito escolar, ainda que sendo acessível a uma parcela pequena da sociedade, que correspondia sobretudo à classe média alta e média.

A este respeito, a professora Ana Mae Barbosa, em entrevista a Azevedo (2011), esclarece que o fato de as escolinhas atingirem apenas uma parcela privilegiada da sociedade incomodava-a muito. Em decorrência disso, a Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), onde atuava, passou a disponibilizar bolsas para os alunos das classes menos favorecidas e passou a integrar as aulas de Arte na escola pública.

Nós lutamos muito para a arte/educação na escola pública. Demos muita aula na escola pública. Nós da EASP – Escolinha de Arte de São Paulo – íamos aos congressos defender a escola pública, tentávamos convencer. Tínhamos como objetivo a integração da arte na escola pública e isso era um pouco diferente das Escolinhas, que muitas vezes negaram ser possível a integração da arte dentro do currículo (*Apud AZEVEDO 2011, p. 245*).

Observamos, então, que o Movimento das “Escolinhas de Arte” ocorreu em todo o Brasil, particularmente em espaços específicos, ficando fora do contexto escolar formal. Eram escolas de iniciativa privada, que tinham com frequência um artista à frente, o qual não aceitava a educação estética nos moldes da escola formal, que poderia tolher e limitar a criatividade infantil. Em contrapartida, a Escolinha de Arte do Brasil promoveu cursos de formação para professores de Arte e, em 1962, criou o Curso Intensivo de Arte na Educação, que passou a receber diversos profissionais de todo o Brasil interessados na educação por meio da Arte (ANTÔNIO, 2008). Uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa fez um curso de formação na EAB – Escolinha de Arte do Brasil.

No Paraná, a criação do Curso de Formação de Professores em Artes Plásticas para Educação, na casa Alfredo Andersen, foi uma iniciativa muito próxima à da Escolinha de Arte do Brasil. No entanto, estava ligada à Secretaria de Estado de Cultura e Educação e tinha o propósito de formar professores que atuavam na educação pública do estado, com o compromisso desse professor, após retornar à



sua escola, criar e coordenar uma “Escolinha de Arte”. Assim, no Paraná, esta escolinha foi pensada para existir dentro da escola.

### **2.3 As “Escolinhas de Arte” no Paraná – 1960-1970**

Neste item, pretendemos refletir sobre o processo de implantação das “Escolinhas de Arte” no Paraná. Para isto, fundamentamo-nos, em especial, na investigação do Professor Antônio (2008) e no documento das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de Artes (PARANÁ, 2008). Este documento analisa o processo de institucionalização das “Escolinhas de Arte” na capital e cidades do interior do Paraná, idealizadas e subsidiadas pelo governo do Estado por meio da Secretaria de Educação e Cultura.

#### **2.3.1 As primeiras iniciativas do ensino da Arte no Paraná**

No estado do Paraná, a importância do ensino da Arte começa a se esboçar desde o final do século XIX com a chegada de imigrantes que se estabeleceram sobretudo em Curitiba. Dentre eles, havia pessoas que já possuíam sólida formação artística de seu país de origem. Entre os artistas e professores que participaram desse momento histórico, destacam-se Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro, Emma Koch, Ricardo Koch, Bento Mossurunga, além de outros considerados precursores do ensino da Arte no Paraná. (PARANÁ, 2008).

O estudo de Osinsk (1998) aponta esses artistas como pioneiros na Arte e no ensino da Arte do Paraná. Embora tivessem uma formação direcionada à produção artística, quando aqui chegaram se envolveram com o ensino contingencialmente e desenvolveram, por meio da prática, uma pedagogia artística pessoal. Mariano de Lima dedicou-se à formação de artistas, fundamentando-se em métodos acadêmicos e nas vertentes filosóficas do liberalismo e positivismo. Tais princípios pautavam-se em desenhos orientavam-se por cópias, idealização de modelos e temas históricos mitológicos. Fundou a primeira instituição oficial dedicada ao ensino da Arte no Paraná em 1889 – a Escola de Belas Artes e Indústrias. Nela, mantinha cursos nas áreas de artes plásticas, música, arquitetura e artes aplicadas. Alfredo Andersen e Guido Viaro dedicaram-se à produção artística, vindo mais tarde se envolver em iniciativas de ensino da Arte. Andersen dedicou-se à formação de artistas e à capacitação do operariado para o trabalho na indústria. Viaro aplicou-se à educação artística da criança e à formação docente para o ensino da Arte. Fundou

a primeira escolinha de Arte em Curitiba, ou seja, um espaço destinado ao ensino da Arte.

Das escolas formadas por iniciativas pioneiras, destaca-se também a criada pelo artista Guido Viaro, em 1937, a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César. Sua proposta era oferecer atividades livres e funcionava em período alternativo às aulas dos alunos. Adotava correntes teóricas e pedagógicas vindas da Europa e dos Estados Unidos fundamentadas na liberdade de expressão. (PARANÁ, 2008, p. 42).

Essa escola existe ainda hoje, é subsidiada pelo Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, e denomina-se Centro Juvenil de Artes Plásticas. Esta iniciativa paranaense é anterior à Escolinha de Arte do Rio de Janeiro de Augusto Rodrigues. Como indica a pesquisa do professor Antônio (2008, p. 77):

O pioneirismo de Augusto Rodrigues é reconhecido unanimemente pelos trabalhos acadêmicos publicados sobre as “Escolinhas de Arte” brasileiras. Entretanto, em publicação de 1980, o INEP já reconhecia que o trabalho de Viaro, o de Lula Cardoso Aires em Pernambuco e o do artista plástico Ivan Serpa no Rio de Janeiro deveriam ser pesquisados mais profundamente. É preciso lembrar que um dos fatores que garantiram a primazia da Escolinha de Arte de Rodrigues foi a sua localização na, então, capital do país, tendo o apoio, o reconhecimento e a divulgação de intelectuais influentes em todo o Brasil.

As ideias que fomentaram a criação das “Escolinhas de Arte” por todo o Brasil e os resultados apresentados pelo Centro Juvenil de Artes Plásticas ganharam força nas ações de alguns intelectuais da educação e artistas que estavam à frente de órgãos e secretarias do governo do Estado do Paraná em meados da década de 1960.

A partir do entendimento de que Arte é fundamental para a formação e o desenvolvimento integral do educando, impôs-se a necessidade de criar um curso de formação docente em Artes Plásticas, que foi instalado na Casa Alfredo Andersen – CAPE (Curso de Artes Plásticas na Educação).

O contexto que permitiu à Casa Andersen abrigar o CAPE foi produzido depois que representantes de um grupo de jovens artistas assumiram cargos administrativos na Secretaria de Educação e

Cultura durante a gestão do governador Ney Braga (1961-1965). (ANTONIO, 2008, p. 12)

A iniciativa de ensino da Arte no Estado do Paraná teve início bem antes do curso de formação de professores em Artes Plásticas da Casa Alfredo Andersen. A partir da década de 1940, como já destacamos anteriormente pelas análises de Duran (2009), as transformações no cenário artístico, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, provocaram mudanças nas formas de pensar a Arte e seu ensino. No âmbito educacional no Paraná, destaca-se, com grande relevância, a atuação de Erasmo Pilotto, que foi um precursor dos ideais da Escola Nova no estado.

A década de quarenta foi marcada pela aplicação de leis e decretos de âmbito educacional e também pela inserção das concepções pedagógicas da Escola Nova, fomentadas sobretudo pelo professor Erasmo Pilotto. Foi em torno dele e a partir da sua interpretação escolanovista que a escola primária e a Escola Normal paranaense dialogaram francamente com os ideais renovadores. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005, p. 111-112).

Erasmo Pilotto atuou no Instituto de Educação do Paraná e esteve à frente de propostas inovadoras para a formação de professores, por sua atuação, no governo de Moysés Lupion em 1949, foi convidado ao cargo de Secretário de Educação e Cultura do estado do Paraná, onde pode investir em suas ideias de educação arte e cultura. Neste setor, teve ajuda importante da artista plástica polonesa Emma Koch e seu marido Ricardo Koch.

Neste trabalho educacional, Emma e Ricardo envolveram-se nos movimentos artístico-culturais que começavam a se manifestar, em Curitiba. A busca pelo “moderno” revelou-se em suas mais amplas convicções, lideradas pela intelectualidade paranaense que desejava o desenvolvimento econômico, a escolarização e as produções artísticas. Com estas preocupações, a intelectualidade paranaense esbarrou com um fluxo populacional muito singular, formado por levas de migrantes ao norte do Estado e por levas de imigrantes em Curitiba e no sul do Estado. Diante disso, idealizou-se o Movimento Paranista que criou, por meio das artes plásticas, os signos paranaenses, o pinheiro, a pinha e o pinhão. Além disso, o movimento pretendeu forjar o cidadão paranaense, como se fosse possível constituir um único corpo social (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005, p. 115).

O relato acima nos indica o espírito de criação de uma identidade paranaense por meio da Arte e da Cultura e, para sua consecução, o caminho seria a educação.

Nesse momento, o meio artístico do Paraná passava por um embate entre os que permaneciam arraigados aos moldes acadêmicos representados pela obra do artista plástico norueguês Alfredo Andersen e uma nova geração de artistas que defendia a renovação política e cultural desde os anos 1950. Dentre os artistas da nova geração, destacam-se dois jovens que foram indicados para atuar no Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, e que viabilizaram o processo de renovação artística no estado. Tais artistas, Fernando Velloso e Ennio Marques Ferreira – este último foi um dos fundadores da galeria de Arte *Cocaco*, “[...] que se tornou um local emblemático de reunião da vanguarda artística curitibana –, cativaram jornalistas e intelectuais que transitavam no Governo do Estado” (ANTONIO, 2008, p. 81). Ainda nesse período, outras iniciativas foram importantes para a renovação e desenvolvimento das Artes no Paraná: a construção do Teatro Guaíra, do Centro Cívico e da Biblioteca Pública. Destaca-se ainda, dentre essas iniciativas, a criação do Museu de Arte do Paraná, que funcionou em uma sala da Biblioteca Pública.

Antônio (2008) relata que a Casa de Alfredo Andersen foi incorporada ao patrimônio do Estado em 1947 e, desde a morte do artista, era dirigida por seu filho Thorstein Andersen. Nesse período, funcionava uma escola de Arte destinada a formar artistas, além da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), que havia sido criada em 1948 em Curitiba, ambas subordinadas e mantidas pelo governo do Estado. No entanto, o que as distinguiam eram os métodos:

Enquanto a EMBAP surgiu a partir do desejo do meio artístico de dotar o Paraná de uma escola de artes oficializada, a Escola de Andersen, existente desde 1902, tinha seus métodos identificados com um conservadorismo artístico de raízes no século XIX, ou seja, representava uma tradição artística sem sentido para os artistas curitibanos alinhados com as tendências artísticas de vanguarda posterior à Segunda Grande Guerra. (ANTÔNIO, 2008, p. 82).

Ocorreu então um embate de ideias entre os artistas e pensadores atuantes: os que pretendiam uma renovação no cenário cultural e artístico paranaense e os admiradores e defensores da memória de Alfredo Andersen. Dentre as iniciativas do

segundo grupo estava a de preservar a memória do pintor, transformando a sua casa em um símbolo da Arte paranaense.

Os admiradores de Andersen transformaram suas obras, sua atuação como professor e principalmente sua casa, em monumentos paranaenses. A casa que abrigou a escola de Andersen passou a representar um passado artístico glorioso, uma herança cultural que perpetuaria a imagem e obra do pintor. (ANTONIO, 2008, p. 85).

Contudo, a ameaça do esquecimento de sua memória continuava frente a uma renovação eminente diante do cenário de transformação estética, cultural e política em âmbito nacional e, conseqüentemente, no Paraná. Era possível verificar esse embate por meio das publicações da *Revista Joaquim*, a qual era um importante meio de expressão dos jovens intelectuais que viam como urgente a inserção do Paraná no circuito da Arte Moderna do país. Por outro lado, houve resistência e luta por parte dos admiradores de Andersen em manter sua memória e sua casa como símbolos. Como resultado de seus esforços, conseguiram que o deputado Rivadávia Vargas propusesse, em 29 de maio de 1947, a criação da *Casa de Alfredo Andersen – Escola e Museu de Artes*, através da emenda constitucional nº 306, e também sugeria a abertura de crédito para aquisição do acervo do artista (ANTÔNIO, 2008).

Apesar da proposta legal, somente no final da década de 1950 ocorreu a oficialização da escola que passaria a receber subsídios do estado para sua manutenção, culminando com a saída de Thorstein Andersen da direção. Para ocupar seu lugar, foi escolhida a Sra. Ivany Moreira. Sua atuação no Departamento de Cultura e seu histórico como artista plástica foram determinantes para que assumisse a direção da Casa Andersen em 16 de agosto de 1961.

### 2.3.2 A Casa Alfredo Andersen e a formação de professores

A atuação de Ivany Moreira à frente da direção do Museu-Escola Alfredo Andersen foi fundamental para o processo de renovação e remodelação das atividades dessa instituição. Em seu estudo, Antônio (2008) descreve como funcionavam os cursos da Casa Alfredo Andersen na época em que assumiu a nova diretoria. A escola dispunha de um corpo docente de professores catedráticos, assistentes e contratados, e oferecia um curso de desenho e pintura que objetivava a formação de artistas profissionais das artes plásticas. Dividia-se em três níveis,

assim designados: Preparação, Especialização e Aperfeiçoamento. O primeiro tinha a duração de um ano e proporcionava a formação básica. O curso de especialização tinha a duração de três anos letivos e visava à formação de artistas profissionais em desenho e pintura. Já o nível de aperfeiçoamento era destinado à formação completa do artista profissional. A admissão era feita por meio de exames vestibulares nas disciplinas de Desenho Linear Geométrico e noções de desenho projetivo, desenho Artístico e Português, como consta no documento Casa de Alfredo Andersen (Edital n. 1, 1961, *apud* Antônio, 2008, p. 91).

Em uma iniciativa de renovação dos objetivos da Casa Alfredo Andersen e com o intuito de diferenciar os cursos de formação a fim de se distanciar da semelhança com a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Ivany Moreira propôs a criação de um curso de formação de professores de desenho, apoiada nas Diretrizes e Bases da Educação do Governo Federal de dezembro de 1961. O ensino de desenho naquele momento, como já foi destacado no histórico do ensino da Arte no Brasil, era valorizado na medida em que contribuía para a formação e qualificação da mão de obra urbana em arquitetura e industrialização. Outro aspecto era o fato de o governo, na gestão de Ney Braga, objetivar uma maior valorização da Educação para estender o acesso à Cultura para todas as camadas sociais.

Sendo assim, a nova diretoria da Casa Alfredo Andersen encontrou a saída para o impasse que colocava em risco a existência da instituição ao aliar a Educação à Cultura, apoiando-se no projeto do governo. Passou, com isso, a priorizar na Educação e na formação de professores para o ensino fundamental uma forma de justificar e orientar o ensino de Arte da instituição de forma mais utilitária. Sob tais princípios, avançou em iniciativas que valorizavam cada vez mais a educação dos sentidos como forma de humanização da sociedade e contribuição para o progresso, além de expressar uma visão nova para a função do museu como uma instituição viva e ativa para formação cultural do cidadão. Em 1962, Ivany Moreira criou o coral de Câmara da Casa Alfredo Andersen. Em 1964, organizou o grupo de Teatro de Fantoques. Nesse período, a atuação da Escola de Arte foi marcante quanto à organização de dois cursos de grande relevância para o seu funcionamento: o Curso de Desenho e Pintura e o Curso de formação de professores. Como explica Antônio (2008, p. 103-104):

Neste período, dois cursos tiveram grande relevância a ponto de se tornarem as principais atividades da Escola de Arte da Casa Andersen. Um deles, o Curso Livre de Desenho e Pintura, de acordo com documento de divulgação da Casa do ano de 1966, era oferecido desde 1961 e foi “criado para dar oportunidade ao povo em geral” tendo como objetivos “desenvolver e aperfeiçoar a tendência natural da pessoa para o Desenho e Pintura, dando-lhe liberdade de ação” (CAA, 1966). A única exigência para inscrição era a idade mínima de 16 anos, atendendo desde o “nível médio até o operário”. [...] O outro curso oferecido pela CAA, o de Formação de Professores de Desenho, ministrava, segundo seu regulamento, ‘o ensino superior de Desenho Artístico e Técnico’. Com duração de 4 anos, nos moldes da legislação federal, ‘com parecer favorável da Superintendência do Ensino Superior’ (CAA, Proposta orçamentária, mai. 1963), tinha como objetivo formar professores para o “ensino técnico, secundário e normal, bem como técnicos de Educação Artística’, além de ‘realizar e incentivar pesquisas nos vários domínios do Desenho Matemático e das Artes Plásticas’.

No entanto, a terceira iniciativa consiste no foco de nossa investigação por fazer com que a Casa Alfredo Andersen se tornasse referência na história da educação estética do Paraná. Foi uma continuidade do curso de formação de professores criado por Guido Viaro, agora denominado Curso de Artes Plásticas na Educação, o CAPE, iniciado em 25 de maio de 1964, destinado a especializar professores normalistas para orientar a educação artística nas escolas primárias do estado. Inspirou-se nos cursos de formação de professores da Escolinha de Arte do Brasil; em 1962, criou o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) para formação de professores.

O que diferenciou o CAPE dos objetivos propostos pelas “Escolinhas de Arte” do Brasil foi que nele se estabeleceu o foco no ensino primário e em professores que pretendiam atuar nesse nível de ensino. Esta adequação adentrou no projeto do governo do Estado.

Se, por um lado, dentro da Casa Andersen o ideal do movimento de “Escolinhas de Arte” parece sofrer uma institucionalização que ameaça tolher a liberdade de atuação de seus adeptos, por outro, a situação definida do CAPE traz maior poder de articulação e controle das ações que se julgavam necessárias para atingir a valorização da arte na educação. (ANTONIO, 2008, p. 111-112).

Concordamos com a análise do autor e acrescentamos que outro fator importante que diferenciou a iniciativa paranaense das demais iniciativas brasileiras foi o aspecto da ampliação do acesso, em especial ao focalizar as camadas menos

favorecidas, uma vez que o alvo principal seriam as escolas públicas. Ao mesmo tempo, verifica-se que a maior parte das iniciativas das “Escolinhas de Arte” no Brasil ocorreu no âmbito da iniciativa privada, restringindo seu campo de atuação.

Quanto aos princípios que orientaram e fundamentaram a criação e a organização do curso de formação de docentes no CAPE, observamos ser os mesmos das iniciativas nacionais, ou seja, o objetivo era a educação por meio da Arte e, para sua efetivação, as ideias de Herbert Read foram basilares. O objetivo maior seria difundir a proposta das “Escolinhas de Arte” e garantir o acesso ao desenvolvimento artístico, à criatividade e à auto expressão.

Mais adiante nos aprofundaremos um pouco mais na reflexão a respeito dos princípios pedagógicos que foram basilares no trabalho docente das “Escolinhas de Arte” em Londrina e Maringá. Antes, porém, na seção a seguir, descreveremos o processo de criação das “Escolinhas de Arte” valendo-nos dos documentos pesquisados e dos relatos das professoras entrevistadas.



### **3 AS “ESCOLINHAS DE ARTE” EM MARINGÁ E LONDRINA: registros e memórias.**

Na introdução de nosso texto, apresentamos o porquê de optarmos por pesquisar a criação das “Escolinhas de Arte” nos municípios de Maringá e Londrina. Traçamos um breve histórico dos municípios e salientamos a importância desses municípios na região denominada Norte Novo Paranaense.

Caracterizavam-se, e ainda se caracterizam, como cidades polos da região para as quais convergiam economicamente outras cidades vizinhas. Tais características estão evidentes nos diálogos com as professoras por nós entrevistadas, quando apontam, por exemplo, os motivos de fixar moradia nos referidos municípios. No período de entre 1960 e 1970, o contexto educacional de ambos os municípios estava em processo de expansão das escolas e consolidação do sistema municipal de ensino.

Desta forma, nesta seção, pretendemos verificar como se deu a criação das “Escolinhas de Arte” nos municípios de Maringá e Londrina, por meio dos documentos investigados e das vivências relatadas pelas professoras entrevistadas.

#### **3.1 Criação das “Escolinhas de Arte” entre 1967-1970**

A tese de Antônio (2008), em 2012, foi publicada em livro sob o título *Um Oasis de sombra e luz em cada escola*. Esta expressão foi extraída de uma citação de Anísio Teixeira em 1970, na qual o autor caracteriza as “Escolinhas de Arte” como um espaço de possibilidades e de alegrias para as crianças, dentro da paisagem das escolas nacionais que se assemelham aos desertos com retalhos de informação “[...] secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas” (TEIXEIRA 1970, *apud* ANTONIO, 2012, p. 145)

Tal encantamento em relação às “Escolinhas de Arte” moveu as ações da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) na direção de implantar “Escolinhas de Arte” na capital e em cidades do interior do Paraná, com a coordenação das professoras que houvessem feito o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) na Casa Alfredo Andersen. Assim, ao final ano de 1967, consta nos documentos da CAPE, e organizados em tabela no trabalho de Antônio (2008), o funcionamento de 16 “Escolinhas de Arte” sendo 11 em Curitiba e o restante em cidades do interior, como Arapongas, Castro, Araucária e, dentre elas, Maringá e Londrina (ANTONIO, 2008, p. 163).

Neste período duas escolinhas se encontravam funcionando em Londrina, criadas em 1967, sob a coordenação da professora Maria Carmelita V. Magalhães. Posteriormente, foram organizadas outras “Escolinhas de Arte” em outros grupos escolares, as quais foram de responsabilidade das professoras que entrevistamos.

### 3.1.1 “Escolinhas de Arte” em Londrina

Em documento emitido pela chefe da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) em 28 de janeiro de 1969, foi solicitado à direção do Grupo Escolar Professor Newton Guimarães se havia interesse na implantação da Escolinha de Arte naquela escola. No documento, fica evidente o interesse do Secretário da Educação e Cultura em incrementar a criação de “Escolinhas de Arte”, nas escolas onde haviam professoras especializadas no curso de Artes Plásticas, e cita a professora **Y. A.** uma de nossas entrevistadas (PARANÁ, 1969a). Neste ofício, há uma orientação para que, caso haja interesse da direção pela criação da Escolinha de Arte em sua escola, seja preenchida uma ficha.

Encontramos a referida ficha preenchida pela equipe diretiva do Grupo Escolar Professor Newton Guimarães, em que é declarado o interesse pela criação da Escolinha de Arte. Nesta ficha, consta a identificação da escola, o nome da diretora e o número total de alunos na época, 540. Assinala que a escola dispunha de uma sala de 6 X8 m. E indica o nome da professora **Y. A.**, por ser especialista, para coordenação da mesma. Na ficha, consta a indicação que a direção teria o interesse no início das atividades já no ano corrente de 1969. No entanto, em uma observação, informa que, para iniciar as atividades, seria necessário que recebesse da Secretaria de Educação e Cultura um pouco de material, uma vez que a escola não dispunha de nenhum material permanente para iniciar as aulas da escolinha.

Observação: A diretora não quer iniciar as atividades, antes de ter um pouco de material doado pela SEC. A Escolinha não possui material permanente, nem mobiliário ou material técnico. (ficha nº 10) (PARANÁ, 1969b).

Outro documento importante pesquisado, que registra a criação da “Escolinha de Arte” no Grupo Escolar Professor Newton Guimarães, foi o ofício de 19 de junho de 1969, expedido à escola, que comunica a criação oficial da “Escolinha de Arte” pelo Secretário de Educação e Cultura, sob a Portaria 3.944/69, de 22 de maio de

1969. Elucida que a Escolinha teria a supervisão da Divisão de Atividades Culturais na Educação do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura. Ressalta que o fato de a escola ter sido escolhida é por contar, em seu quadro de professores, com a professora **Y. A.** especialista em artes Plásticas, “[...] condição essencial para o funcionamento da escolinha” (PARANÁ, 1969c). Declara ainda o apoio da DACE para o bom andamento das atividades, e expressa:

Desejamos que a “Escolinha de Arte” possa se expandir e atingir o seu objetivo: ser o centro, de onde se partirá para as mais diversas atividades criadoras, ou seja: Artes Plásticas, Música teatro e outras. (PARANÁ, 1969).

Este ofício sinaliza o ano em que a “Escolinha de Arte” iniciou suas atividades no Grupo Escolar Newton Guimarães. Seu espaço se resumia em uma sala de aula na escola e funcionava em horários de contra turno às aulas do ensino regular. Ao observar os dados analisados por Antônio (2008), constatamos que, ao final de 1967, havia duas “Escolinhas de Arte” funcionando em Londrina, uma na Escola Presbiteriana Independente e outra de iniciativa privada, ambas sob a coordenação da professora Maria Carmelita V. Guimarães. Nos documentos que pesquisamos e descrevemos acima, soma-se mais uma, totalizando, em 1969, três.

Em nosso diálogo com a professora **Y. A.**, ela esclarece que as atividades da “Escolinha de Arte” no Grupo Escolar Newton Guimarães duraram pouco mais de três anos, logo teve que assumir a disciplina de concurso – Didática no Ensino Médio – e ninguém pôde substituí-la.

*Não veio ninguém no meu lugar, não durou mais que três anos...  
O que aconteceu é que cada professora que foi para a Alfredo Andersen eram de cidades diferentes, mas eu não tive ninguém mais aqui para que pudesse fazer trocas de experiências. Quer dizer, eu saí do grupo, aquela época era grupo, e vim para o IEL (Instituto de Educação de Londrina) que é aqui pertinho, então perdi completamente o contato e ninguém foi me substituir. Na parte de religião sim, porque daí já tinha sido implantada a religião e era obrigada a dar aula de religião. Mas eu estava ali, aliando, porque como eu tinha a parte de Arte, eu aliava, as duas áreas. Na verdade, eu percebo hoje que estava muito mais voltada para Artes do que para Religião, fui acrescentando uma coisa à outra como te falei. Só que não tive a possibilidade, depois mais tarde, de entrar em contato com outros professores, porque não encontrei mais ninguém a não ser as colegas que a gente às vezes encontra, que fez o curso, mas*

*eram de outras cidades, e a coisa ficou assim. (Professora Y. A. 2016).*

A situação descrita pela professora é uma preocupação constante da DACE para garantir a continuidade dos trabalhos nas “Escolinhas de Arte” que foram criadas por alunas oriundas do Curso de Artes Plásticas na Educação em Curitiba. Causadas justamente pela fragilidade na implantação das escolinhas referente à regulamentação e à escassez de professores habilitados para dar continuidade dos trabalhos caso a professora responsável não pudesse, por algum motivo, fazê-lo.

As dificuldades para viabilizar as escolinhas eram grandes. O maior obstáculo era a falta de uma regulamentação que garantisse que, uma vez criadas, essas unidades não seriam desativadas a qualquer momento ou quando a professora responsável fosse transferida para executar tarefas consideradas mais urgentes. (ANTONIO, 2008, p. 139).

Foi o que aconteceu com a “Escolinha de Arte” sob a responsabilidade da professora **Y. A.**, quando necessitou assumir o segundo concurso do estado, não houve quem a substituísse. Percebe-se na fala da professora que não houve uma interação com outras professoras que haviam feito do curso de formação em Artes Plásticas, embora houvesse outras escolinhas funcionando em Londrina.

Localizamos uma ficha de acompanhamento dos trabalhos de “Escolinhas de Arte” pela DACE (de outra Escolinha de Arte em Londrina), sob a direção de nossa terceira professora entrevistada **L. J.**, trata-se do Grupo Escolar Hugo Simas, de 1970. Não localizamos o ofício que comunica a criação oficial dessa Escolinha na Escola Hugo Simas, mas essa ficha contém dados a seu respeito. Conta, além do nome da diretora da Escola, a informação de que a escola possuía 1700 alunos distribuídos em três turnos, num total de 48 turmas. Havia também classe de pré-primário. A “Escolinha de Arte” possuía um total de 160 alunos, com uma sala própria de 8,5m X 8m. Descreve ainda os materiais permanentes da sala: quinze cavaletes duplos, duas mesas, doze banquetas, dois balcões: um de 8m e o outro de 7m.

A professora **L. J.** nos descreveu essa sala com muito entusiasmo

*Tinha uma sala de artes ampla. E assim, comecei a trabalhar com criação e deu certo. O trabalho de arte, quando é possível fazer em um ambiente próprio, produz um resultado muito bom. Porque para*

*criança é como um ambiente mágico. A criança entra naquele espaço e já começa a pensar! Favorece a criatividade e a imaginação! É um faz de conta. E então pegamos uma sala e tiramos uma porção de coisas dentro e escrevemos: Escolinha de arte. Pronto! Os meninos (as) entravam lá e gostavam muito! Não é que era tão diferente das outras. Mas tinha tinta, papel grande, barro para fazer modelagem e sucata, que a gente trabalhava muito com sucata! E assim era a Escolinha de Arte! É isso que falta nas escolas para desenvolver a Arte! (Professora L. J. 2016).*

A Escolinha de Arte do Grupo Escolar Hugo Simas, funcionou por mais algum tempo até que a professora L. J. foi transferida para outra escola em Londrina. Conseguimos localizar uma fotografia dessa sala onde funcionaram as atividades de Arte, com a professora L. J., em pesquisa aos arquivos da escola Hugo Simas.



Figura 2: Foto da sala da “Escolinha de Arte” (Fotografia do acervo da ESCOLA ESTADUAL HUGO SIMAS, 1970, Londrina-PR)

Bogdan e Biklen (1994) explicam que existem duas categorias de fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional: as que estão nos arquivos e são encontradas nas pesquisas, ou seja, que foram feitas por outras pessoas, e as

que são produzidas pelo próprio pesquisador. A fotografia aqui exposta situa-se na primeira descrição. Acrescentam os autores que é comum encontrar, em arquivos das instituições de ensino, fotografias que registram vários momentos de sua história, as quais podem nos oferecer uma visão histórica do meio e de seus participantes. A fotografia por si só, todavia, pode ser inconclusiva, visto que precisamos considerá-la inserida em seu contexto.

Em relação à fotografia da sala onde funcionava a “Escolinha de Arte” do Grupo Escolar Hugo Simas, podemos, em um primeiro momento, descrever os elementos que aparecem na cena fotografada. À esquerda estão dispostas, uma na frente da outra, duas mesas grandes onde crianças estão em torno de cada uma delas. Do lado direito, temos enfileirados algo em torno de oito cavaletes, dos quais cinco são visíveis, aqueles que se encontram na frente. Os outros só aparece parte deles. As crianças possíveis de quantificar são aquelas que estão no foco da câmera: por volta de doze crianças. É importante salientar que a fotografia foi tirada de forma espontânea, ou seja, as crianças não fizeram pose ou foram organizadas para que a fotografia fosse feita. Apenas três crianças olham para a câmera. Podemos deduzir que a fotografia foi tirada para registrar o trabalho na sala de artes. Aparentemente, as crianças estão desenvolvendo uma atividade de pintura, uma vez que podemos visualizar pincéis em suas mãos. A fotografia é em preto branco, mas podemos distinguir a luminosidade. Outros elementos revelam as atividades que eram desenvolvidas na sala, como os trabalhos expostos ao fundo sobre o quadro negro, fixados em uma espécie de varal.

Por outro lado, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994), embora não possamos concluir nada por meio das fotografias isoladamente, quando usadas em conjunção com outros dados possibilitam construir uma pilha crescente de provas. A fotografia acima foi encontrada após nosso encontro e diálogo com a professora L. J., e nossa alegria foi verificar que seu relato descreve a sala onde desenvolveu seu trabalho na Escolinha de Arte no Grupo Escolar Hugo Simas. E sua descrição contribui para a visualização desse registro fotográfico. O ambiente da sala, a forma de organização dos trabalhos, o uso das mesas e cavaletes.

*Nós tínhamos mesas grandes e tínhamos cavaletes, quem quisesse trabalhar na mesa trabalhava, quem quisesse trabalhar no cavalete, trabalhava no cavalete. Se, por acaso, alguma coisa não estava dando certo, e tinha que ser montado no chão, então podia até*

*trabalhar no chão. Mas a sala era muito ampla. Eu atendia até 36 crianças de cada vez (Professora L. J., 2016).*

O entusiasmo da professora L. J. está refletido nos rostos das crianças durante o exercício de trabalho artístico retratado da imagem. Segundo seu relato, a “Escolinha de Arte”, ou o ensino de Arte para crianças, direcionou toda sua carreira como educadora. Atuou sempre no ensino da Arte e, mesmo depois que foi transferida para outra escola de Londrina, continuou atuando nos moldes da Escolinha. Sempre com uma sala exclusiva para a disciplina de Arte, atuou também no ensino fundamental nos últimos anos, ou antiga 5ª a 8ª série.

*Eu tive um ano quinze quintas séries, e eu nunca me senti tão feliz! Era muito bom!! Eu ia trabalhar muito feliz da vida! [...] eu saí do Hugo Simas que eu tinha uma sala da Arte!! E fui para o Champanhãt e eu tinha também uma sala enorme, era o subsolo!! Mas era muito ampla!! Cabiam duas turmas, mas eu trabalhava com uma só (Professora L. J., 2016).*

É visível o entusiasmo de como a professora L. J. se refere ao seu trabalho como professora de Arte, faz questão de salientar que, embora tivesse que trabalhar com um número elevado de turmas e conseqüentemente de alunos, era muito compensador e satisfatório o trabalho docente. Além de destacar que onde atuou sempre conquistou um espaço físico (uma sala de Arte) para o trabalho com a Arte, delimitando, com isto, um espaço para a Arte na vida dos estudantes. Sobre os alunos que passou pela escolinha, ela declarou que sempre que os encontra eles recordam com muito carinho: *“todos que passaram pela Escolinha de Arte não esquecem”* (Professora L. J., 2016).

Quanto ao tempo de existência da Escolinha de Arte sob sua responsabilidade, a professora L. J. afirma que durou apenas três anos. No entanto a professora continuou atuando sempre na disciplina de Arte. Ao rememorar sua atuação com a “Escolinha de Arte” fica evidente seu entusiasmo com o trabalho e evidencia que ela foi determinante para a continuação de seus estudos e de sua carreira como professora de Arte.

### 3.1.2 “Escolinhas de Arte” em Maringá

Quanto à criação das “Escolinhas de Arte” de Maringá, encontramos também uma ficha preenchida pela direção do Grupo Escolar José de Anchieta indicando o interesse pela sua criação nessa escola. Verificamos que, na ficha, não havia especificação da disponibilidade de uma sala. Detalhe que será explicado mais adiante com a entrevista da professora de Arte **A. G.**

No ano de 1969, foi criada a Escolinha de Arte no Grupo Escolar José de Anchieta em Maringá, conforme ofício com teor semelhante ao descrito acima. Endereçado à diretora da escola, salienta que a escolha da escola para receber a “Escolinha de Arte” é o fato de possuir, em seu quadro de professores, uma professora com a formação em Artes Plásticas na Educação, a professora **A. G.** Sob a Portaria nº 3.945/69, de 22 de maio de 1969, passou a existir oficialmente a “Escolinha de Arte” em Maringá (PARANÁ, 1969d).

Em sua entrevista, a professora **A. G.** declarou que, antes da criação da Escolinha ela iniciou suas atividades de arte com crianças em baixo de uma figueira.

*Então eu fui trabalhar, não foi em sala! Reuníamos-nos em um espaço em baixo da árvore. Era um espaço de brincar, as crianças gostavam de brincar! As mães levavam e eles ficavam! Mais tarde, a prefeitura fechou o espaço! Foi cercado com uma tela e puseram uma porta de entrada. Foi construída, também, uma casinha que foi a primeira escolinha. Era um centro de brincar, onde a gente brincava e fazia os trabalhos, desenhava, pintava, colava. (Professora **A. G.**, 2016).*

Em sua descrição do espaço em que desenvolvia seu trabalho com as crianças, a professora destaca que, apesar da escassez dos recursos físicos, como sala de aula ou material, as crianças aprendiam de forma lúdica, e eram livres para criar e se expressar. Juntamente com este trabalho, teve sob sua coordenação outra Escolinha na Escola da Vila Operária. Em sua entrevista, a professora nos disse que mais tarde a escola se tornou um centro de Educação Infantil. O Primeiro em Maringá.

*A Escola José de Anchieta foi a primeira escola que eu trabalhei aqui em Maringá e a da Vila Operária era a USAP que um alemão da secretaria da prefeitura que eu não me lembro do nome deu esse nome, Unidade da Pré escola, não me lembro bem. USAP e OPAP Unidade satélite (Professora **A. G.**, 2016).*



Em suas lembranças, a professora **A.G.** destaca que, com o tempo, os espaços destinados às “Escolinhas de Arte” passaram a ser Unidades de Educação Infantil. A pesquisa de Filipim (2014) faz uma análise da criação dessas Unidades de Educação Infantil que foram as primeiras em Maringá. A professora **A. G.** contou com a ajuda de outra professora e juntas iniciaram as atividades de alfabetização com as crianças na Praça Napoleão Moreira da Silva.

Iniciaria, na Praça Napoleão Moreira da Silva, um projeto denominado pelos maringaenses como “Parquinho da Praça” ou “Parquinho Infantil”, um espaço extraescolar que atenderia crianças de, aproximadamente, três a doze anos de idade (FILIPIM, 2014, p. 50)

A autora analisa que o espaço não era muito grande e era cercado por alambrados. Conforme a descrição da professora **A. G.**, durante sua entrevista, constatamos que a “Escolinha de Arte” não funcionou por muito tempo com atividades exclusivamente em artes, logo passou a ser um centro de educação infantil, como descrito na pesquisa de Filipim (2014).

Outra peculiaridade que verificamos, encontrada em um ofício datado de 13/02 de 1970 e dirigido ao então Secretário de Educação e Cultura de Maringá, Luiz Gabriel Sampaio, é que as “Escolinhas de Arte” em Maringá eram de responsabilidade da prefeitura. Por isto o documento indica que o material enviado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado fora feito em caráter excepcional. Recomenda ainda que, para a doação de futuros materiais, seria necessário que a prefeitura municipal enviasse expediente diretamente ao Secretário de Educação e Cultura para que a Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) pudesse atender. Como transcrevemos a seguir:

Prezado Senhor, tendo em mãos o ofício nº77/70 enviado por Vossa Senhoria e no qual nos informa já estar de posse do material destinado a Escolinha de Arte de Maringá, de responsabilidade da Prefeitura, informamos que essa doação foi feita em caráter excepcional, considerando que as “Escolinhas de Arte” são iniciativa pioneira em nosso Estado e porque temos muito interesse em sua difusão, sob a direção de professores especializados. As atividades na Escolinha de Arte, desenvolvidas dentro de um clima de liberdade, estimulam a imaginação, a criatividade, a livre expressão da criança formando as bases de sua personalidade.

Assim, para um futuro atendimento em material de consumo, solicitamos que a Prefeitura Municipal envie expediente ao excelentíssimo Senhor Secretário da Educação e Cultura do Estado, requerendo que a nossa Divisão providencie a respeito. Havendo despacho favorável do mesmo, o atendimento será feito junto com o das Escolinhas mantidas pelo Estado.

Solicitamos, ainda, que a direção da Escolinha de Arte mantenha um contato permanente conosco, através de relatórios semestrais (em junho e novembro), contando das atividades desenvolvidas, número de crianças atendidas e outros, para podermos acompanhar o seu funcionamento.

Aguardamos as necessárias providências, aproveitamos a oportunidade para enviar nossas cordiais saudações. (PARANÁ, 1970).

Observamos ainda nesse ofício, a preocupação com o acompanhamento das atividades das escolinhas pela direção da DACE. Tal acompanhamento pode ser verificado em outros documentos que pesquisamos, de correspondências emitidas às professoras das “Escolinhas de Arte”, com sugestões de fichas para preencher, informando a situação das escolinhas, como a descritas sobre o Grupo Escolar Hugo Simas em Londrina.

As “Escolinhas de Arte” sob a responsabilidade da professora **A. G.** em Maringá também duraram pouco tempo, pouco mais de dois anos. Em seguida, a proposta se desloca para a Educação Infantil e a alfabetização como será possível observar nos relatos da professora contidos na seção quatro deste trabalho.

Antônio (2008) destaca em sua pesquisa que a Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) empenhou todos os esforços no sentido de garantir, além da criação, a continuidade dos trabalhos das “Escolinhas de Arte”.

As “Escolinhas de Arte” significavam as unidades básicas do Setor Arte na Educação e a razão para a formação de professores especialistas pelo CAPE. Mas não era suficiente formar o professor. A DACE tinha como compromisso garantir suas condições de trabalho a fim de conquistar sua confiança e empenho. Ensinar arte na escola primária do Paraná deveria ser, dali em diante, atribuição dos professores formados por um curso que os instituía, após uma seleção criteriosa, como detentores de um título que os habilitava como os únicos adequados a desenvolver este trabalho. (ANTONIO, 2008, p. 153).

Verificou, entretanto, em sua pesquisa que algumas escolas criavam o espaço das Escolinhas, mas, ao menor problema de continuidade do trabalho da professora especialista, as atividades se encerravam.

No item seguinte, propomo-nos a descrever os documentos investigados que registram os encontros e eventos que ocorreram posteriormente ao Curso de Artes Plásticas na Educação, para os quais as alunas egressas sempre foram convidadas e algumas das professoras que entrevistamos também participaram.

### **3.2 Encontros e Eventos promovidos pela Divisão de Atividades Culturais na Educação.**

O objetivo maior de nossa pesquisa foi verificar quais são os princípios pedagógicos no ensino da Arte que foram basilares nas práticas docentes nas “Escolinhas de Arte” que se institucionalizaram no estado do Paraná. Sob este prisma, a formação continuada das professoras que fizeram o Curso de Artes Plásticas na Educação interessa-nos no sentido de apontar quais fundamentos orientaram o trabalho docente e de que forma foi possível acompanhar o processo de organização das escolinhas com vistas a garantir seu sucesso e permanência no contexto escolar.

Antônio (2008) aponta a preocupação da Divisão de Atividades Culturais na Educação em acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos nas Escolinhas criadas nas diversas cidades do estado, além de verificar a possibilidade da ampliação dos espaços para o ensino da Arte. Para isto, promovia mensalmente encontros com as professoras das Escolinhas e passou a realizar, anualmente, por volta do mês de setembro, a Semana de Estudos sobre Arte e *Educação* (SEAE). Neste evento, eram convidadas as alunas egressas do Curso de Artes Plásticas na Educação e outras pessoas que se interessassem pelo Ensino da Arte. Encontramos registros desse evento nos arquivos da Casa Alfredo Andersen que citam as professoras que entrevistamos. Por isto, serão objeto de análise, com vistas a identificar os objetivos e fundamentos da administração central para o desenvolvimento dos trabalhos nas Escolinhas.

Localizamos uma nota de comunicação à imprensa de 1967 sobre a 1ª Semana de Estudos sobre Arte na Educação, a qual evidencia que um dos objetivos do encontro era reunir “[...] alunas formadas pelo curso de Artes Plásticas na Educação, onde serão debatidos assuntos de interesse geral, relativos à arte e à criança, conseqüentemente às ‘Escolinhas de Arte’” (PARANÁ, 1967).

Esclarece que, durante a semana, serão proferidas conferências, palestras, aulas e debates sobre: Psicologia e Estética, relacionadas à criatividade na criança;

quanto à receptividade para a instalação de “Escolinhas de Arte”, entre outros. Além de ressaltar mais uma vez que deverão estar presentes as alunas formadas no Curso de Artes Plásticas na Educação.

No documento de comunicação à imprensa emitido pela DACE, consta o Programa da Semana que ocorreu entre os dias 22 a 30 de setembro de 1967.

O programa da Semana atenderá, palestra inaugural proferida pelo pintor e professor de Desenho e Pintura Infantil do museu de arte moderna do Rio de Janeiro, Ivan Serpa<sup>7</sup>, MEUS VINTE ANOS DE EXPERIÊNCIAS PLÁSTICAS - 22 de setembro; Palestra pelo professor Paulo de Tarso Mont Serrat, sob o título MATUREZAMENTO MENTAL – dias 26 e 28 de setembro; Filme AINDA RESTA UMA ESPERANÇA, um filme de Marcos Margulies, baseado na obra de Lasar Segall, com comentários do professor Nelson Luz, dia 27 de setembro; filme O DESCOBRIMENTO DO BRASIL, filme que conta em desenho e gravuras da época o descobrimento da nossa terra, 29 de setembro. Crescimento e criação – palestra de Ivan Serpa, 30 de setembro. (PARANÁ, 1967).

Durante a semana, o professor Ivan Serpa ministrou aula de Desenho e dividiu com os outros professores do Curso de Artes Plásticas na Educação a orientação e supervisão de estágios. Antônio (2008) salienta que foi de grande importância a presença de Ivan Serpa neste evento, porque proporcionou maior visibilidade à 1ª Semana de Estudos sobre Arte na Educação.

Das professoras por nós entrevistadas, somente a professora **A. G.** participou desta primeira semana, encontramos um atestado de presença, emitido pela DACE, para a direção da escola onde trabalhava. E, em relato, recorda-se, com entusiasmo, do professor Ivan Serpa, de suas aulas de desenhos e de suas palestras. *“A noite, tínhamos muitas palestras a noite, Ivan Serpa, e aulas de desenho com ele também”* (Professora, **A. G.**, 2016).

A professora **Y. A.** não se recorda de ter participado dessa semana. A professora **L. J.** participou da 2ª Semana de Estudos sobre Arte na Educação, em 1968, da 3ª Semana em 1969 e da 4ª Semana em 1970, conforme seu relato e certificados seus que pesquisamos quando da oportunidade das entrevistas. Esses eventos de estudos estão registrados também em um relatório da DACE, no qual consta outros eventos ocorridos em Curitiba e em cidades do interior do Estado,

---

<sup>7</sup> Ivan Serpa (1923- 1973), desde 1947, mantinha ateliê de Arte para crianças em sua casa no Rio de Janeiro. Responsável pelo ateliê infantil do MAM do Rio de Janeiro, realizou a primeira exposição de seus alunos em 1952. (ANTONIO, 2008, p. 154).

promovidos pela Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE), com vistas à divulgação da Arte e da Cultura no Estado.

A importância de destacarmos esses eventos é porque, nos documentos que relatam essas atividades, fica evidente os princípios que pautaram as iniciativas de formação dos professores que estavam na coordenação das “Escolinhas de Arte”, agora presentes em um maior número de cidades.

Antônio (2008) descreve o cenário das “Escolinhas de Arte”, no final da década de 1960, como um projeto institucional para garantir a continuidade dos ideais daquele momento da Arte na Educação.

O projeto de arte na educação, que em 1969 se apresentava como um movimento, estudou cuidadosamente suas estratégias de forma a progressivamente legitimar seu próprio espaço institucional. Para inserir novas práticas pedagógicas na escola primária, procurou formar um especialista que, detentor deste novo conhecimento, seria o único habilitado para esta nova área. Suas habilidades necessitavam de um espaço específico — estranho ao antigo espaço escolar — que, por exigências do processo pedagógico, não poderiam ser postas em prática na sala de aula tradicional. Porém, para vencer as resistências, foi preciso, além das estratégias impositivas do poder, sensibilizar e arregimentar aliados. Colocando-se como um movimento, o projeto de arte na educação assumiu características redentoras baseadas na proposição de que a arte detém o poder de libertar o educando e contribuir para a formação de sua personalidade. (ANTONIO, 2008, p. 165).

Os princípios de **liberdade, expressividade e criatividade**, descritos acima, para a efetivação do Projeto de Arte Educação no estado do Paraná, estão presentes nos relatos das memórias de nossas entrevistadas. É possível verificar que o Curso de Formação em Artes plásticas trouxe para elas essa perspectiva para a concepção de escola, educando e formação.

Na próxima seção, traremos os relatos das professoras a respeito de suas experiências de formação e atuação nas “Escolinhas de Arte”.

#### 4. LEMBRANÇAS... ESQUECIMENTOS... ARTE... VIDA...

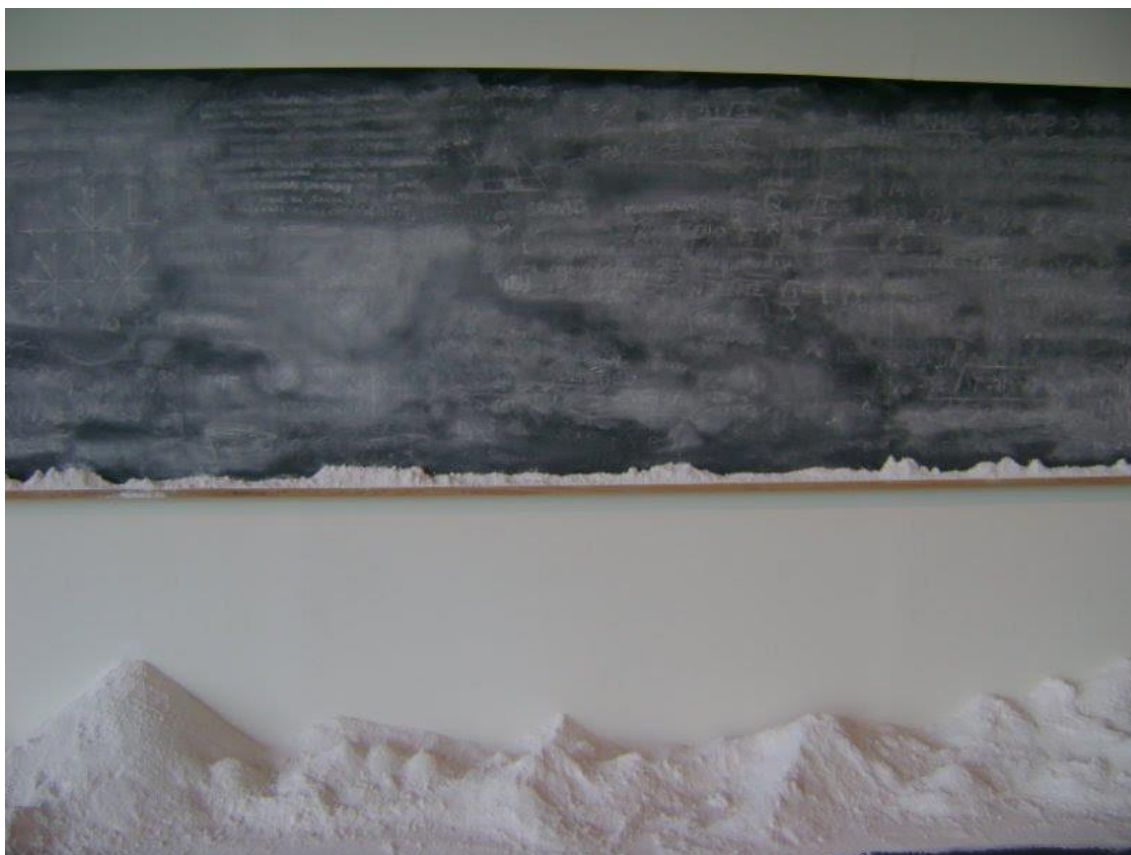


Figura 3: 29ª Bienal de Arte contemporânea de São Paulo – 2010 - Cinthia Marcelle. Instalação: **Sobre este mesmo mundo** (Fotografia de acervo pessoal).

Trazemos como epígrafe desta seção a fotografia da obra de instalação da artista plástica brasileira Cinthia Marcelle, intitulada: “Sobre este mesmo mundo”. A bienal de 2010 trouxe como proposta seis espaços conceituais denominados “terreiros”, divididos em seis temáticas, um desses terreiros trazia como temática *Lembrança e Esquecimento*. Neste espaço, encontrava-se o trabalho de Cinthia Marcelle, composto por um quadro-negro de 8m de comprimento com pequenas montanhas de pó de giz acumuladas no chão. Sobre o quadro negro várias frases, números e equações, escritas sobrepostas e outros escritos apagados. Em uma entrevista, a artista destaca que a proposta se refere ao tempo, o tempo circular, o que foi dito e o que se apagou (MARCELLE, 2010).

Em visita à bienal em 2010, a obra nos impactou, trouxe a sensação de que não havíamos saído daquele ambiente, registros de vidas e experiências. Fazeres que se apagam, ou permanecem na memória. Lembranças e esquecimentos se materializam no pó de giz acumulado. A emoção tomou conta, estavam ali

presentificados: vidas de professores alunos e todos que conviveram no ambiente escolar, relações e interações que marcaram a história da maioria das pessoas, afinal todos ou quase todos já vivenciamos este cenário.

Diante das provocações dessa imagem da Arte Contemporânea que configura lembranças e esquecimentos de ações e interações no contexto escolar, objetivamos analisar as entrevistas concedidas pelas professoras que protagonizaram a organização de “Escolinhas de Arte” no Paraná, a fim de relacionar as dimensões de formação no âmbito pessoal, profissional e social, categorias que se destacaram em nossas conversas sobre suas vidas e dedicação ao magistério.

A professora Maria da Conceição Moita (2000) aborda o conceito de formação não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas como uma ação vital de construção de si próprio, onde a relação entre vários polos de identificação é fundamental. Ao se pautar nos citar os estudos de Pineau, a autora esclarece que o processo de construção de si é um processo de formação, e que tal processo é permeado por dois tipos de pluralidades, a pluralidade sincrônica e a diacrônica. A primeira diz respeito às relações internas e externas do indivíduo, e a segunda refere-se aos diferentes momentos e fases de transformação do ser.

Orientamo-nos pelos conceitos de pluralidade sincrônica e diacrônica ao realizar a análise das entrevistas com as professoras e procuramos destacar os momentos de interação vivenciados na sua trajetória de formação e prática docente. A princípio, estabelecemos a definição de valores, conquistas e transformações. Em seguida, verificamos ser necessário relacionarmos os valores com os princípios educacionais que permearam a formação em Arte, as conquistas pelos conhecimentos sobre Arte e as transformações com indícios de práticas pedagógicas. A definição desses conceitos, os quais possibilitam categorizar nossa análise, fundamenta-se em Moita (2000) quando explica que a abordagem biográfica possibilita um diálogo entre o individual e o sociocultural, além de permitir a compreensão das interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida, de forma a captar o modo como cada pessoa se transforma, como cada um mobiliza seus conhecimentos, seus valores, as suas energias e dá forma à sua identidade.

Por esta via, objetivamos reconhecer como esses princípios educacionais foram constituídos no cenário de interfaces do conhecimento artístico e educacional. Para tanto, organizamos um roteiro semiestruturado de entrevistas com questões que pudessem ser feitas às três professoras, todavia é preciso destacar que tais questões se desdobraram de forma diferente em cada entrevista. Dividimos em quatro partes o roteiro das questões: **Identificação; Formação inicial e magistério; Curso de formação em Artes Plásticas na Educação CAPE – Casa Alfredo Andersen; Prática docente – “Escolinhas de Arte”**.

#### 4.1 Identificação

Na primeira parte de nossas entrevistas, perguntamos sobre a origem e a identificação das professoras como elementos constitutivos de suas histórias de vida. Uma vez que as vivências e as relações familiares possibilitam identificar as possíveis razões e escolhas quanto à profissão e vida pessoal. Perguntamos a cada uma com quantos anos começou a lecionar?

As três professoras começaram a lecionar muito jovens, devido à formação no magistério em nível de Segundo Grau, Normal Regional ou Escola Normal. Outra questão dessa primeira parte do questionário foi onde nasceram e por que se mudaram para o Paraná? Duas professoras nasceram no Estado de São Paulo e se mudaram ainda durante a infância para o Paraná. Mudaram com a família por motivo de trabalho dos pais. Uma professora nasceu no Paraná, e acompanhou a família em várias cidades do Estado devido ao trabalho do pai também.

Para conhecer um pouco sobre o interesse pelo magistério e a escolha desse curso de formação, perguntamos se havia alguém na família que fora professor. E se havia algum familiar ligado às Artes. Apenas a professora **L. J.** afirmou que a mãe era professora de Matemática. No entanto, quanto à ligação com Arte, só ela se dedicou às Artes Visuais e um sobrinho que é músico.

*Minha mãe era professora de matemática! Eu sempre gostei de trabalhar com crianças, o interesse por Arte foi só meu em minha casa e, agora, um sobrinho que é músico.  
Aliás meu irmão achava, assim “Ah escola normal!! Faz Direito!!!. Ele achava um desperdício trabalhar como professora. (Prof. L. J. 2ª entrevista, 2016).*



As outras duas professoras não fizeram menção acerca de alguém da família trabalhar com a docência. A professora **Y. A.** destacou que várias pessoas de sua família desempenhavam atividades ligadas à Arte e quanto para ela é motivo de admiração.

*Ah! Tenho sete tias, duas freiras e uma delas pintava. Se eu tivesse lembrado teria trazido pinturas dela para você ver! Tenho duas tias que pintam e participam de concursos, no Rio Grande do Sul, expõem em Curitiba, e duas que fazem alguma coisa na Arte, mas como lazer. (Professora **Y.A.**, 2016).*

Ao longo das entrevistas foi possível verificar o apoio da família às escolhas de cada uma. Como um traço comum às três professoras entrevistadas, a família foi um aporte importante de apoio para a constituição dos valores e princípios na formação profissional. Nesta primeira parte das entrevistas, ficou evidente que a opção pela formação docente foi constituída de interesses e escolhas que se encaminharam com os acontecimentos cotidianos da vida de cada uma.

Goodson (2000) destaca que o ambiente sociocultural constitui um dos ingredientes da pessoa que somos. Aponta que o ambiente em que o professor cresce será marcante em sua prática no que diz respeito ao ambiente onde irá atuar. E acrescenta “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional” (p. 72).

Fica evidente nos relatos das professoras que o ambiente sociocultural de cada uma influenciou suas opções quanto à formação profissional e à docência. Segundo Nóvoa (2000 b) o processo de formação do professor implica não só considerar sua formação acadêmica, mas olhar para a construção de sua identidade em sua vida pessoal. Ele entende que a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Neste momento de identificação, ocorrido durante as entrevistas, na qual abordamos a origem e as relações familiares de cada professora, observamos que todas se dedicaram ao magistério por gostar muito da atividade docente, desde cedo foram incentivadas ao aperfeiçoamento da profissão. Duas professoras não se casaram. Todas construíram sua vida em torno da profissão de professora. A docência determinou onde fixar residência e onde constituir as relações sociais. A professora **L. J.** ao se casar já estava com sua carreira artística consolidada Perguntamos a ela o que a Arte significou em sua vida e ela respondeu:

*Tudo! Eu só fiz isso a vida toda!!! Agora eu estou começando a pesquisar outra poética porque não aguento mais fazer colagem. Assim mesmo abriu uma galeria aí, eu mandei uns trabalhos para lá. A arte deu sentido na minha vida. Porque eu queria trabalhar com criança, e eu queria trabalhar com Arte. E eu consegui trabalhar com Arte e crianças a vida toda, contra tudo e contra todos! (L. J., 2016).*

A professora **L. J.** foi diagnosticada desde muito jovem com esclerose que a obrigou sempre lutar com a enfermidade, mas nunca quis parar de trabalhar com a educação em Arte. Quando foi acometida da doença em um estágio mais avançado, propuseram-lhe a aposentadoria, e ela relatou: *“queriam me aposentar, fiquei desesperada... Eu chorava! Então perguntei à, então, inspetora de Ensino e Diretora do Grupo Escolar Hugo Simas se não poderia trabalhar lá, e ela me propôs a “Escolinha de Arte”!* (L. J., 2016). Fica claro que a formação docente e o trabalho de criação artística determinaram as escolhas na sua vida pessoal. Como já destacamos na sessão anterior, o trabalho com a “Escolinha de Arte” durou cerca de três anos. No entanto a professora **L. J.** continuou seus estudos em Educação Artística na Universidade Estadual de Londrina, onde mais tarde se tornou docente. E seguiu sendo professora da Rede Estadual de Ensino, atuando no Ensino Fundamental nos últimos anos. Cabe destacar que a enfermidade não a limitou na continuidade de seu trabalho e só se aposentou quando completou o tempo de magistério.

Nas vivências pessoais manifestadas nas respostas das professoras, as quais possibilitaram as escolhas profissionais e de formação, podemos identificar as transformações nos âmbitos sincrônico e diacrônico. Sincrônico quanto há trocas externas com familiares que configuraram as transformações individuais. Diacrônico por abarcar desde o contato inicial com os elementos estéticos até o desenrolar do processo da profissão docente. Passamos a analisar, a seguir, a formação no magistério e a atuação docente no ensino primário, indícios que as conduziram para a formação em Artes Plásticas.

## **4.2 Formação inicial e magistério**

Quanto à formação no magistério, uma professora fez o Curso Normal Regional<sup>8</sup> no Município de Mandaguáçu, duas fizeram o Curso Normal na capital do Estado. Uma em uma instituição pública, no Instituto de Educação, e a outra no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, instituição privada. É notável o apreço para com a docência. A professora **Y. A.** recordou emocionada de alguns professores que foram significativos para ela.

*Para te dar uma ideia dos(as) meus(as) professores(as) no magistério em Curitiba: uma delas foi a Helena Kolody, fui aluna também do Erasmo Pilloto!! A minha professora de psicologia era excelente (emocionou) “Olha eu até choro”, dona Ledi, excelente professora. E de didática foi a professora Murici que não era a melhor professora, olha, veja de didática não era a melhor e foi justamente a disciplina que eu vim a ministrar. Era umas sete turmas de magistério. Depois na faculdade, tive também outros professores muito bons, que hoje em dia, já estão aposentados ou já faleceram. Naquela fase de 1950 a 1970 eram os melhores professores, Erasmo Piloto, Helena Kolody que você conhece a poetisa, desta fase, todos foram meus professores. No magistério ou na Faculdade. (Professora Y.A., 2016).*

Perguntamos, então, se ela teve influência de algum professor. Ao que respondeu:

*Sim, de muitos, (se emociona), guardo-os no coração! Sorte que eu tive essa formação, porque, quando eu fiz o Curso de Arte e depois vim para cá, a diretora me deu as aulas de Arte e de Religião! (Professora, Y. A., 2016).*

A professora **Y. A.** recorda mais dos professores da formação no Magistério, momento em que fixou moradia em Curitiba, e teve o contato com professores que marcaram a História da Educação no Paraná. Erasmo Piloto foi um grande incentivador do ensino da Arte no Paraná, foi Secretário de Educação e Cultura em 1949. Enquanto docente da Escola de Professores de Curitiba, e diretamente influenciado por Herbert Read, organizou, em 1943, a Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná. “Foi partidário do Movimento pela Escola Nova

---

<sup>8</sup> A partir de meados de 1940, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, passou a prever a formação de professores para as áreas rurais. Com o incremento da lei, o Paraná passou a criar os Cursos Normais Regionais e a difundi-los em todo o estado. (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 131).

e intelectual ativo no meio cultural paranaense, Pilotto tinha interesse nas interfaces entre Arte e Educação” (OSINSK; ANTONIO, 2011, p. 52).

De forma semelhante, a professora Helena Kolody, professora do Instituto de Educação do Paraná em Curitiba, tornou-se uma poetisa de renome nacional e importante para o cenário cultural paranaense. A professora **Y. A.** fora influenciada por professores na formação do magistério, que embora não trabalhassem diretamente com a disciplina de Artes, tiveram atuação importante nessa área: Helena Kolody e Erasmo Pilotto. É pressuposto que, em suas práticas docentes, fizeram conhecer valores acerca da educação estética.

O fato marcante de um professor preferido é apontado por Goodson (2000) como uma característica comum do ambiente sociocultural das narrativas de professores, que apontam o quanto foram influenciados em sua vida e carreira docente.

Em conclusão, tais pessoas fornecem um “modelo funcional”, e, para, além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino). (GOODSON, 2000, p. 72)

As três professoras entrevistadas destacaram em suas memórias, ao se referirem aos professores, aqueles que foram marcantes em suas vidas e atuação docente. Muitos deles direcionaram, de alguma forma, para a formação em Artes Plásticas, como na afirmação do autor. Um movimento que demarca as pluralidades sincrônicas e diacrônicas quanto às mudanças ocorridas externa e internamente. Valeram-se da aprendizagem de ser docente por meio dos elementos estéticos.

A professora **A. G.** fez o curso de formação docente na Escola Normal Regional no município de Mandaguaçu, como já destacamos. E neste período, segundo seu relato, a convite das freiras do Colégio Regina Mundi daquela cidade, fez uma viagem para Recife que lhe foi muito significativa com relação aos valores estéticos e artísticos.

*Naquele tempo, era Escola Normal Regional; depois, ficou escola Normal. Em seguida, por intermédio das freiras da Escola Regina Mundi, de Mandaguaçu, fizeram uma viagem à Recife. Foi uma viagem muito boa, porque conhecemos muitas obras de artistas nacionais, como Pedro Américo, por exemplo, que nunca mais esqueci, e vários outros artistas. Foi a primeira vez que tive contato*

*com a Arte e com pessoas ensinando, sobre as obras (Professora A. G., 2016).*

Admiramo-nos com este relato da professora **A. G.**, uma viagem cultural em excursão para outra região do país, é surpreendente. Uma oportunidade para conhecer a arte e a cultura de lugares tão distintos, ainda na adolescência. Parece evidente que a professora **A. G.** apresentou indícios nesta resposta de que o interesse pela Arte veio das interações advindas com as obras de arte as quais teve acesso durante as visitas realizadas na viagem à Recife.

A professora **L. J.** fez uma parte do primeiro grau em Curitiba, além do primeiro e o segundo ano da Escola Normal, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, e o terceiro ano concluiu em Londrina, no Colégio Mãe de Deus. Seu contato com a Arte se deu desde o início de sua formação docente, especialmente com o ensino de Arte para crianças. Ainda na cidade de Rolândia teve contato com um professor de Arte alemão que estava na cidade ministrando um curso de Arte para crianças e começou a se interessar pela área.

*A minha vida é pontuada de fatos. Em Rolândia ainda, não estava pensando em fazer nada. Eu não havia começado a lecionar, neste período. E um professor alemão veio dar aulas de arte para crianças. Uma amiguinha minha foi ter aula com ele. Ele havia publicado um livro. No livro faz a exposição de como ele trabalha, explica e mostra a forma como ocorre a aprendizagem de arte infantil. Esse foi o primeiro livro de arte infantil que eu vi. E eu fui ver como ele trabalhava. Eram poucas crianças! Ele contava uma história, descrevia os personagens e as cenas. Em um dado momento ele parava de contar e então pedia que as crianças desenhassem. O professor chamava a atenção para utilizar o papel inteiro, a utilização do espaço, das cores... Eu fazia o primeiro ano normal no colégio. Nem pensava o que eu ia fazer, mas quando eu vi eu disse: **é isso que eu quero.** (Grifo nosso) (Professora, **L. J.**, 2016).*

Neste relato, podemos observar como foi significativo seu contato com o ensino de Arte para as crianças. A professora rememorou um momento em que não só o processo criativo chamou a atenção dela, mas a forma de explorá-lo. A expressão “é isso que eu quero” declara que, além de ter certeza de sua carreira no magistério, sua convicção estava voltada para o ensino da Arte. Constatamos nesta história de vida uma significação no âmbito pessoal, ou de identidade pessoal. Como descreve Moita (2000) a identidade pessoal constitui uma apropriação subjetiva da identidade social, ou seja, a consciência que um sujeito tem de si

mesmo é, necessariamente, marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros.

As manifestações descritas acima têm em comum aspectos da vida de cada professora em relação à escolha ou à orientação para o aperfeiçoamento da carreira docente na área de Arte, suas experiências de formação foram marcadas pela experiência estética. Cada uma vivenciou, de uma maneira ou de outra, os processos da educação estética, fatos que contribuíram na construção da identidade docente de cada uma. Ao aderir ou priorizar o conhecimento artístico, nossas entrevistadas começaram a desenhar seus projetos docentes, tomando por base valores e princípios estéticos que vão se consolidar mais tarde por intermédio de um Curso de Formação em Artes Plástica na Educação.

Perguntamos como foi a formação em Arte na Escola Normal, e se elas se recordavam como eram as aulas de Arte, e se havia essa disciplina. As três disseram que não havia essa disciplina especificamente na Escola Normal. A professora **Y. A.** respondeu que não havia uma disciplina específica. A professora **A. G.** se recordou de atividades manuais. E a professora **L. J.** respondeu: “*No curso normal, não tinha, eu só me lembro da disciplina de Arte no ginásio!*” Sobre o curso de formação docente, relatou que não havia nenhuma disciplina destinada ao processo de criação. **L. J.** destacou ainda que sua primeira graduação foi em Letras, mas o que sempre despertou seu interesse foi o processo de criação.

*Para falar sobre isso preciso me reportar ao início! Como me interessei pelo mundo das letras! Eu aprendi a ler com minha avó. E eu lia muito! Eu lia livros clássicos, li Dostoievsky inteirinho! E leio muito ainda! Para mim, a arte era saber criar um espaço! Mas isso estava mais aplicado ao teatro e à literatura. O que não deixava de ser criação. A hora que eu me vi frente à um suporte como o papel, por exemplo! Eu pensei: é só trazer aquele espaço e aquele processo de criação para cá!! Aquilo que me encantava tanto! (Professora **L. J.**, 2016).*

Cada entrevista, como já destacamos, reflete um processo singular, não é possível tecer generalizações a partir de relatos de história de vidas. Como pontua Moita (2000, p. 117): “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único, tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo”.

Contudo observamos traços comuns nas lembranças de cada professora que demarcam processos de aproximação com a Arte que as encaminhou para um

maior aprofundamento e estudo. Os processos de formação rememorados constituem a trama de uma memória coletiva que se desenvolve por meio de laços de convivência familiar, escolar, profissional (BOSI 2015).

As transformações de âmbito pessoal são demarcadas pelas mudanças em âmbito social, provocadas pela passagem do tempo com a formação inicial, correspondendo à Educação básica e ação dos docentes com quem tiveram contato. Movimentos sincrônicos e diacrônicos.

No próximo item, sistematizamos as memórias das professoras em relação às experiências na especificidade do Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação – CAPE na Casa Alfredo Andersen.

#### **4.3 Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação CAPE – Casa Alfredo Andersen.**

Nossas entrevistadas fizeram o Curso de Artes Plásticas na Educação em períodos distintos, como constatamos nos documentos investigados. Encontramos documentos referentes ao processo de seleção de cada uma. Para ingressar no Curso de Artes Plásticas na Educação, era necessário passar por um processo de seleção, tendo como pré-requisito ser normalista formada e estar atuando em escola primária do Estado. A professora selecionada era transferida para uma das escolas de Curitiba e continuava recebendo o salário pela Secretaria de Educação e Cultura para fazer o curso naquela cidade, conforme informações nos documentos investigados (PARANÁ, 1967).

Pra a inscrição do processo seletivo, era necessário que a candidata apresentasse: requerimento de inscrição; um documento com o pronunciamento do diretor do estabelecimento em que prestava serviços – no caso da professora pertencer ao ensino oficial do Estado – informando à direção da Casa Alfredo Andersen que permitia o seu afastamento para fins de inscrição, exame de seleção e frequência no curso; diploma de professor normalista; duas fotografias três por quatro (3x4); atestado de sanidade física e mental; atestado de vacina.

Outras informações nessa nota demonstram a facilidade de acesso das professoras do interior do Estado, uma vez que as inscrições poderiam ser feitas por correspondência. Informava, ainda, que a Casa Alfredo Andersen se colocava à disposição para informações quanto à estadia na capital.

As professoras não se lembraram de início o ano de ingresso e conclusão do curso. No entanto, ao longo das entrevistas, recordaram-se de fatos que se aproximavam do período.

*Eu me formei no magistério no Instituto de Educação de Curitiba. Quando eu estava já fazendo a Faculdade, por volta de 1963, 1964, 1965, eu viajava para Ponta Grossa onde eu fazia a faculdade de Pedagogia, pois eu morava em uma cidade próxima, em Castro. No último ano de Faculdade, me mudei para Curitiba e transferi o Curso de Pedagogia para lá. No mesmo ano, também fiz o Curso de Artes Plásticas. Fui por indicação da diretora da Escola onde eu trabalhava em Castro. (Professora **Y. A.**, 2016).*

*Quando eu voltei da viagem com a freiras do Colégio Regina Mundi, estava terminado o normal em Mandaguaçu, e ainda não tinha universidade. Nesse momento, surgiu o convite para fazer Artes Plásticas em Curitiba. (Professora **A. G.**, 2016).*

*não me recordo precisamente o ano, mas por volta do final da década de 1960. Porque de primeiro era Secretária de Educação e Secretária da Cultura. (Professora **L. J.**, 2016).*

A primeira professora a participar do processo seletivo foi **Y. A.**, no ano de 1965. A professora **A. G.** participou no ano de 1966, e a professora **L. J.** foi selecionada e frequentou o curso no ano de 1967. Quando **Y. A.** foi selecionada, residia e trabalhava na cidade de Castro e atuava como professora na escola de Aplicação de Castro, assim como **A. G.** que, quando selecionada, residia na cidade de Mandaguaçu antes de atuar nas escolas de Maringá.

A professora **Y. A.** optou por fazer a seleção para o Curso de Artes Plásticas em Educação por uma indicação da diretora da escola onde já atuava como professora, como uma possibilidade de complementar o curso de formação no Magistério, caso não conseguisse concluir o Curso de Pedagogia, porque tinha que viajar para fazê-lo. Diante desta situação, o Curso de Artes Plásticas se apresenta como uma opção, além de proporcionar conhecimentos em uma nova área de atuação até então não cogitada em sua vida. Uma mudança sincrônica de âmbito pessoal inicialmente, que mais tarde vai ocasionar escolhas de âmbito profissional e diacrônico, de acordo com a análise de Moitta (2000).

A professora **L. J.** residia em Londrina. Segundo se recordou em nosso terceiro encontro, ao retornar de Curitiba para Londrina, teve contato com a Escolinha de Arte que estava sendo coordenada pela professora Maria Carmelita V.



Magalhães<sup>9</sup> e se encantou com o projeto. “*Carmelita voltou da Alfredo Andersen, e eu era amiga dela. Eu presenciei a criação da Escolinha e fiquei encantada*” (Professora L. J. 2016). Nesta época, já tinha graduação em Letras e especialização em Teoria Literária, foi então convidada a fazer o Curso de Artes Plásticas na Educação.

Em Curitiba, a professora L. J. conviveu com intelectuais e artistas ligados ao projeto de Educação em Arte daquele período. Período marcado por um intenso movimento de valorização da Arte e da Cultura paranaense. A professora L. J., nos relata que teve contado com o Guido Viaro, Ivany Moreira, Adalice Araújo<sup>10</sup> e Abraão Assad<sup>11</sup>, todos seus professores.

*Conheci Guido Viaro, Ivany Moreira, que era professora de composição, Adalice, que era professora de História da Arte e o professor de cerâmica Abraão Assad. (Professora L. J., 3ª entrevista 2016).*

Na perspectiva de Moita (2000), a transformação ocorrida no âmbito sincrônico, internamente, ou seja, no aspecto pessoal, ao ter contato com a “Escolinha de Arte” coordenada pela professora Carmelita, fizeram com que L. J. buscasse outro campo de atuação docente, o qual já tivera contato anteriormente e que agora se apresentava a ela com novas possibilidades. As interações da professora L. J. com o universo intelectual e artístico da época provocaram uma mobilidade profissional que configurou transformações no âmbito diacrônico, no que diz respeito a conquistas de novos conhecimentos artísticos e perspectivas educacionais. Tais escolhas se transformaram em novos valores e princípios pedagógicos para a sua formação humana.

---

<sup>9</sup> A professora Maria Carmelita Magalhães é citada na tese do prof. Ricardo Carneiro Antônio (2008). Ela coordenou duas Escolinhas de Arte, foram as primeiras a serem organizadas no município de Londrina no ano de 1967.

<sup>10</sup> Foi a responsável por alguns dos surtos da vanguarda no Paraná, iniciados com a criação do Círculo de Artes Plásticas. No final dos anos 1960, junto com professores e alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Adalice promoveu a integração do Paraná no circuito artístico nacional (e internacional), com o *Projeto dos Encontros de Arte Moderna*. Uniu, assim, a cinquentenária EMBAP ao recém-fundado Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR). Com esse evento, Curitiba e Paraná se integraram aos movimentos de vanguarda nacionais, possibilitando ao MAC-PR ter hoje um dos mais importantes e expressivos acervos de arte conceitual brasileira (ARAÚJO, 2016).

<sup>11</sup> Arquiteto, urbanista, designer e escultor. Graduiu-se em Escultura pela EMBAP em 1962. Arquiteto importante na concepção urbana de Curitiba. (ASSAD, 2016).

Perguntamos às três professoras com quais disciplinas realizadas no curso elas mais se identificaram, e mostramos a elas a relação de disciplinas descritas no trabalho de Antônio (2008, p. 112), extraídas de uma Portaria da Secretaria de Educação de 1963

Art. 18 – O Curso compreenderá matérias artísticas (teoria e prática), pedagógicas e prática de ensino, ficando assim constituído: Desenho do Natural; Desenho Decorativo; Desenho Geométrico; Modelagem e Cerâmica; Xilogravura e Artes Gráficas; Aplicação de Técnicas de Desenho e Pintura, Desenho Pedagógico e Anatomia; História da Arte; Psicologia; Didática e Prática de Ensino.

Em relação à formação em Artes Plásticas na Educação, a professora **A. G.** destacou as interações proporcionadas pelos conhecimentos nas disciplinas do curso.

*As disciplinas que nós tínhamos eram pintura, cerâmica, tinha a parte artística de poesia, redação, desenho, desenho do natural, desenho simétricos, geométrico. Tinha também o desenho de pessoas ao vivo, anatomia, eu me lembro de um senhor, que posava para a gente, era um senhor bem de idade. Eu me emocionei quando eu terminei de desenhar o senhor. Por que, ao final, parecia um sambista de morro. Durante o curso, tinha muito desenho que era de imaginação, muito risco, e depois procurava figuras, era tudo imaginação (desenho cego). E depois que encontrava a figura fazia hachuras texturas produzidas. Isso eu achei uma técnica muito boa porque leva a criança a perceber os detalhes. (Professora, **A. G.**, 2016).*

Pelo seu relato, constatamos que o contato com os conhecimentos artísticos, descortinou um campo totalmente novo para a professora **A. G.** Experiências estéticas que lhe proporcionaram uma transformação no modo de ver não só a docência como a vida. Movimentos que ocorreram em âmbito sincrônico e diacrônico decorrentes dos conhecimentos estéticos e artísticos.

*Morei um ano em Curitiba. Porque as aulas eram de manhã e à tarde À noite, tínhamos palestras, quase sempre promovidas pelo*

*professor de História da Arte Nelson Luz<sup>12</sup>. Tivemos palestras com vários artistas.*

*O professor Nelson Luz nos apresentava frequentemente obras de arte de vários artistas, e aí ele nos convidou para ver os quadros, e colocou um quadro que era uma paisagem do Rio Parnaíba, do pescador e da Santa. O professor Nelson Luz nos desafiou a dar o nome à obra e eu falei, “Misticismo brasileiro”.*

*[...] Tivemos também palestras com Ivan Serpa. E eu sei que foi muito bom, tudo que eu aprendi!!! Eu acredito que a Escola Alfredo Andersen foi o que desenvolveu mais minha forma de pensar o ensino, tanto da Arte quanto de alfabetização.*

A professora **A. G.**, em sua prática docente, aliou os conhecimentos de Arte com os processos de alfabetização. Os conhecimentos estéticos fizeram-na refletir sobre seus processos metodológicos, assim como ousou experimentar novos caminhos. Por meio da percepção e experimentação, passou a propiciar vivências estéticas e interações cognitivas para aprendizagem da língua escrita.

A conquista dos conhecimentos estéticos lhe proporcionou uma transformação na compreensão dos processos cognitivos e de criação, uma transformação sincrônica que provocaria iniciativas e contribuições futuras no campo educacional. É evidente sua dedicação à educação infantil, área em que foi pioneira, envolvendo-se em várias iniciativas no município de Maringá, como já foi destacado na seção anterior, como a criação dos Centros de Educação Infantil, que detalharemos melhor ao analisar as questões referentes às práticas docentes nas “Escolinhas de Arte”, onde atuou.

Quanto à identificação com as disciplinas do Curso em Artes Plásticas, a professora **Y. A.** declara:

*Eu gostava bastante de História da Arte e Psicologia. E, sem dúvida, Didática, pois já estava dentro do meu trabalho. Desenho do natural também. (Professora Y. A. 2016).*

Demonstra quanto os conhecimentos em Arte transformaram sua compreensão a respeito da educação pela arte, além de sua maneira de ver tanto os objetos artísticos como a natureza e as coisas de seu entorno. Uma transformação no âmbito sincrônico.

---

<sup>12</sup> Nelson Luz. Artista Plástico e crítico de Arte paranaense, consta como professor de História da Arte do curso de Artes Plástica nas Educação da Casa Alfredo Andersen – CAPE. (ANTONIO, 2008, p. 126).

*Naquela época fui despertada para Arte. Eu devia ter o que, uns vinte, vinte poucos anos, e nunca havia visto Arte dessa forma! A forma ver, os trabalhos das minhas tias, e tenho também uma prima que pinta e faz arte com temática religiosa. Então a minha visão para olhar os quadros delas ficou diferente. [...] A minha visão de ver o mundo, a parte estética é diferente de outras pessoas, eu noto que eu tenho uma visão, então é de muito valor para mim. Eu tenho um senso estético bem aguçado e isso nos ajuda bastante, porque vemos o mundo diferente. Senão só visualizamos asfalto e carros. Até as flores, hoje em dia são murchas pela poluição! Mas aí uma ou outra florzinha a gente consegue enxergar e valorizar. (Professora Y. A., 2016).*

Identificamos que as três professoras tiveram, ao longo de suas vidas na formação escolar inicial, a ausência de conhecimentos em Arte, ou seja, a educação artística abordada nas escolas naquele momento não dava ênfase aos conhecimentos artísticos e sim a processos que visavam um fim utilitário e de formação para o trabalho. Eram tendências do ensino da Arte que se estenderam do final do século XIX até meados do século XX. Como esclarece Osinsk (2002, p. 52 )

A consciência da necessidade de preparar o homem para a convivência proveitosa com a máquina gerou, no âmbito escolar, a difusão de uma metodologia do ensino da Arte a partir de conteúdos rígidos que privilegiava o ensino do desenho, muitas vezes geométrico onde a técnica e a cópia imitativa eram as estratégias mais frequentes utilizadas.

A nova perspectiva com que nossas professoras entrevistadas se deparavam em sua formação representava uma mudança que começava se configurar no âmbito educacional, advinda de mutações estéticas de ordem artística. A valorização da personalidade infantil e sua criatividade, causada pelo desenvolvimento dos estudos em Pedagogia e Psicologia, desencadearam tendências educacionais que deram novos contornos ao ensino da Arte no contexto escolar e na formação do professor. Transformações que, naquele momento, estavam fazendo parte das discussões educacionais e artísticas, as quais provocaram mudanças na forma de pensar e agir das professoras entrevistadas. Identificamos neste processo o movimento no âmbito das pluralidades diacrônicas assinalado por Moita (2000) Começamos a relacionar aqui alguns princípios presentes no Curso de Formação de

Artes Plásticas na Educação – CAPE que estavam em consonância com ideias sobre o ensino da Arte no cenário nacional e mundial. Perguntamos ainda neste item da entrevista: O que mudou no conceito sobre Arte para cada uma com o Curso de Artes Plásticas e o que mudou em sua prática docente. Vejamos a resposta de cada uma.

*Ah mudou muito, porque eu descobri que a criatividade era individual era da criança. Porque desenvolve a criatividade e a mente. Vi que no ensino entra a cor, o giz, o barro, a areia, a água, o material de trabalhar na madeira, a criança experimenta um pouco de cada coisa. (Professora A. G., 2016).*

*Primeiro de tudo que eu acho que a criatividade é uma questão de iniciativa pessoal, primeiro de tudo criatividade é individual. Cada um tem um tempo [...] (Professora Y. A., 2016).*

*Por isso eu digo que o que mudou foi o conceito de criatividade. Porque criar significa você materializar uma ideia, não interessa se é num livro, se é numa música. A partir do momento que você entende isso, que, para você materializar uma ideia, você precisa ter mecanismos, se você for pintar você precisa ter a tinta e o suporte, a tinta sem você saber como tratar essa tinta não vai te servir para nada. Então você precisa ter conhecimento! (Professora L. J., 2016).*

Nestes depoimentos, as três professoras afirmam que mudaram a maneira de compreender **a criatividade** e que tal conceito é individual, já que devemos considerar cada aluno como alguém único, com seu tempo e dinâmica própria no processo de aprendizagem. A professora **L. J.** acrescenta que maiores mudanças foram provocadas pelo Curso de Criatividade, que fez com o professor Tom Hudson<sup>13</sup> no ano de 1974, alguns anos após a conclusão do Curso de Artes Plásticas na Educação. Não vamos nos ater a uma análise mais específica sobre o princípio de criatividade neste espaço, porque pretendemos fazê-lo na seção 5.

A aprendizagem a respeito do conceito de criatividade provocou mudanças e elaboração de novos valores para as respectivas ações docentes. Transformações de ordem sincrônica que modificaram suas concepções de ordem pessoal e

---

<sup>13</sup> Na semana de 2 a 8 de abril de 1974, o professor Tom Hudson, da Universidade de Cardiff/País de Gales, desenvolve no CCC o Curso de Arte e Criatividade, dirigido a arte-educadores. Tom Hudson, consultor da UNESCO para assuntos de criatividade, é uma das maiores autoridades mundiais da Arte na educação. Suas aulas ocorrem em Curitiba/PR a convite da FCC e dividem-se entre em duas partes: teórica (pela manhã) e prática (à tarde). (HUDSON, 2016).

profissional. Ou seja, o conhecimento sobre criatividade mudou a forma de pensar o ensino da Arte no aspecto cognitivo e transformou a maneira pessoal de cada uma de ver o processo criativo.

O próximo item da entrevista, tratado abaixo, vincula as ações docentes ao âmbito das “Escolinhas de Arte” coordenadas pelas professoras que entrevistamos.

#### **4.4 Prática docente – “Escolinhas de Arte”.**

Nesta parte das entrevistas, passamos a perguntar como ocorreu a atuação das professoras nas escolas ao voltarem do Curso de Formação em Artes Plásticas. Como aplicaram as experiências vivenciadas no curso com os alunos das “Escolinhas de Arte”.

Neste momento de seus depoimentos, verificamos que o encadeamento dos fatos acarretou mudanças significativas na vida de cada uma. A primeira constatação foi que nenhuma voltou para a escola que as encaminhou para fazer o curso.

A professora **Y. A.** nasceu em Rolândia no Paraná, no entanto, devido ao trabalho do pai, mudou-se para Castro e nos relatou que, ao terminar o Curso de Graduação em Pedagogia e o Curso de Artes Plásticas na Educação, ambos em Curitiba, precisou se mudar para Londrina, porque, nessa época, seu pai fora transferido de Castro para aquela cidade.

*De Castro meu pai, que era funcionário público, veio para cá (Londrina). E eu acabei vindo para cá e depois do concurso de 1967, eu fui nomeada para o segundo padrão do ensino médio. Eu já tinha um, daí tive que desistir do ensino fundamental que naquela época era o primário. E aqui, como eu estava vindo de outra cidade, e a escola era menor e tinha menos turmas, eu tive que pegar algumas aulas de ensino religioso. (Professora Y. A., 2016).*

Nesse momento, trabalhou com mais uma disciplina além de Arte e Didática, a disciplina de Ensino Religioso. E nos esclarece, “*eu pude conciliar a Religião com a Arte. Aí foi muito bom para mim, e vou te explicar que isso me levou muito mais pro lado da religião do que para o lado da Arte*” (Professora **Y. A.**, 2016). Explica mais adiante como conciliava a disciplina de Ensino Religioso com a Arte:

*Conclusão, eu aliava o conhecimento que eu tinha de Arte com as questões de religião, porque eu tinha que dar uma noção de religião*

*para as crianças. E aí, por exemplo, havia algumas atividades, em que eles traziam folhas, que é de modelagem ou moldagem. Eles colocavam a folha em baixo do papel e passavam o lápis cera em cima, e tirava aquela amostra (textura).*

*E antes de entrar no desenho ou naquela atividade em si, nós comentávamos o que significava aquela folha qual a expressão do espaço, do fazer, do existir. Veja aí entrava a questão religiosa, porque era a mesma turma que terminava a aula de Arte e depois entrava a aula de religião. Então veja a questão! Artes tem muita ligação com a religião são duas ações muito bonitas que levam o ser humano à elevação. (Professora Y. A., 2016).*

O entendimento individual em relação ao ensino da Arte, como uma via de proporcionar a formação de indivíduos com ações melhores ou “bonitas”, reflete uma concepção vigente naquele momento sobre a importância da educação estética com vistas à construção de uma sociedade mais humana, solidária e pacífica. Uma tendência educacional e artística que fica evidente no trabalho de Read (2013), no qual afirma que o objetivo da Educação pela Arte não seria a formação de artistas, mas a constituição de pessoas e sociedades melhores. Em uma citação de Read a respeito do psicólogo fenomenológico alemão Erich Rudolf Jaensch, datada de 1930, podemos identificar o conceito da educação estética expresso nas aproximações da professora Y. A.

A partir do momento que os poderes criativos são liberados em certa direção, que neste caso particular e como demonstram nossas investigações, são totalmente peculiares ao mundo dos jovens; a partir do momento que os grilhões da passividade da escola são rompidos, uma espécie de liberação íntima, o **despertar de uma atividade mais elevada**, em geral, acontece. (JAENSCH, apud READ, 2013, p. 64, grifo nosso).

O argumento descrito acima evidencia a valorização do ensino da Arte para o confronto com a passividade da escola tradicional na busca da constituição da autonomia individual, com mentes e espíritos elevados. A professora Y. A. relacionou tal elevação ou transcendência à religiosidade.

Sacristán (1999) explica que o ensino é uma prática social, uma vez que, por ser uma atividade na qual se relacionam professor e aluno, reflete não só a cultura como os contextos sociais a que esses sujeitos pertencem.

Nóvoa (2000) salienta que muitos fatores implicam nessa construção do ser professor, e aponta três “as” (AAA) que indicam esse processo: A **adesão** do

professor a valores, princípios e projetos que visam a um investimento positivo nas potencialidades dos jovens. A **ação**, que configura as metodologias e técnicas selecionadas não só por intermédio da visão profissional, mas muito impregnada da forma pessoal de ver e ser de cada professor. E a **autoconsciência**, que está ligada ao processo de reflexão sobre o fazer de cada um. Este processo de construção está em consonância com a análise de Moita (2000) quanto às transformações de domínio sincrônico, uma vez que, ao aderir a novos projetos e valores, o professor transforma suas ações e também se transforma.

A professora **Y. A.** expressa em suas respostas a vivência da religiosidade em seu meio familiar. E o conhecimento artístico trouxe a ela uma forma de aliar tal vivência aos conceitos estéticos do perceber, sentir e agir, os quais foram muito significativos em sua prática docente. Podemos verificar, por meio da descrição da professora, um exemplo de processo artístico trabalhado pela professora. Na fase de reflexão do processo criativo, ela utilizava o tema de ensino religioso para pensar a natureza, o pensamento subjetivo e associar o belo ao criar e crer. A experiência da professora **Y. A.** com a “Escolinha de Arte” aconteceu no Grupo Escolar Professor Newton Guimarães, como já exposto na seção anterior. Transformações no âmbito pessoal ou sincrônico ocasionaram mudanças na forma de ver a Arte e o sentimento religioso. Foi um momento demarcado pela adaptação de um novo lugar, já que se mudara para Londrina, e de um processo de interação entre o fazer docente, com suas variadas formas de agir, e o conhecimento em Arte e Ensino Religioso.

A professora **A. G.** nasceu no interior de São Paulo e mudou-se para o Paraná, na cidade de Mandaguaçu, por motivo de trabalho do pai. Quanto à prática docente, a professora **A. G.**, ao retornar de Curitiba após a conclusão do Curso de Artes Plásticas na Educação, iniciou seu trabalho no município de Maringá. Quando conversamos a respeito de suas experiências com as “Escolinhas de Arte”, esclarecemos que seu nome aparece na pesquisa do professor Antônio (2008), e consta que ela coordenou duas “Escolinhas de Arte”, a da Escola José de Anchieta e outra na escola da Vila Operária. A professora respondeu que, realmente, desenvolveu seu trabalho nessas duas escolas e que mais tarde uma delas se tornou Escola de Educação Infantil. Assim, ela descreve como foi sua experiência com o espaço que ela improvisou para desenvolver o trabalho com Arte.



*Sim, a Escola José de Anchieta foi a primeira escola que eu trabalhei aqui em Maringá e a da Vila operária era a USAP que um alemão da secretaria da prefeitura, que eu não me lembro o nome, deu esse nome, Unidade da Pré-Escola, não me lembro bem. USAP e OPAP Unidade satélite.*

Trazemos aqui novamente o relato da professora **A. G.** sobre a experiência com as “Escolinhas de Arte”, as quais, após alguns anos, tornaram-se unidades de Pré-Escola. Motivo pelo qual se dedicou, mais tarde, à alfabetização, Educação Infantil e Educação Profissionalizante. Relata que utilizava o retroprojektor para projetar imagens e desenhos que utilizava para alfabetização.

*Quando eu comecei a alfabetizar, comecei a criar uma maneira de alfabetizar rápido. E apareceu o retroprojektor. Eu desenhava a imagem na transparência, por exemplo eu desenhava a pata. E a pata virava tapa, bolo, lobo. No outro dia, eu perguntava o que tinha aqui ontem? E eles iam lembrando vaca, cava. Ia criando só com as vogais de início. E eu ia aumentando as dificuldades, para chegar no “ch” por exemplo, demorava. Era divertido alfabetizar. O curso de Artes Plásticas me ajudou, porque por mais que eu tivesse criatividade, o curso me permitiu criar e recriar.*

Perguntamos quais exercícios de criação que ela havia visto no Curso de Formação em Artes Plásticas e que ela utilizava com as crianças na “Escolinha de Arte”. Lembrou-se que utilizava vários exercícios de criação com as crianças, e acrescentava exercícios de colagem com areia. A professora **A. G.** esclareceu que, mais tarde, foi necessário se dedicar mais especificamente à alfabetização, uma vez que os pais começaram a cobrar que as crianças não ficassem apenas “brincando”. Informou que as “Escolinhas de Arte” em Maringá, sob sua coordenação, funcionaram pouco mais de dois anos.

Constatamos que, com a professora **A. G.**, também houve uma adesão a valores e princípios educacionais ao aliar os seus conhecimentos da formação no Curso Normal sobre alfabetização com os processos de criação tratados no Curso de Formação em Artes Plásticas, como apontado por Novóia (2000). A professora recria, valendo-se da utilização do desenho (ou imagem projetada), o processo de significação para a aprendizagem da leitura e da escrita. São evidenciados traços do método de Alfabetização da Marcha Sintética na fala da professora. São

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Ao aliar o processo de criação a métodos de alfabetização, identificamos o outro fator, citado por Nóvoa (2000) na constituição da identidade do professor, a **ação**, que, segundo o autor, consiste na seleção de metodologias e técnicas só que envolve a forma de ser pessoal e profissional do professor. No caso da professora **A. G.**, suas escolhas passam pela vivência pessoal de professora alfabetizadora e os conhecimentos novos do Curso de Artes Plásticas. Movimentos sincrônicos e diacrônicos como descritos por Moita (2000). Conhecimentos advindos das interações internas e externas da professora **A. G.** e que demarcam mudanças de atuação no âmbito escolar.

Sacristán (1999) destaca que, com frequência, a constituição do trabalho docente se caracteriza pela observância de regras baseadas em um conjunto de saberes e de saber fazer. No entanto tais regras estão sempre sujeitas a uma permanente reelaboração dos professores. Neste sentido, destacamos a transformação nas práticas docentes da professora **A. G.** com novas propostas em relação à criatividade tanto das crianças quanto dela própria como educadora. Peter Woods (1999) aponta a criatividade como um fator de constituição do fazer docente, e acrescenta que, na maioria das vezes, traz consigo a satisfação pessoal do professor ao sentir-se agente do processo de ensino e aprendizagem.

Passamos, então, às ações da professora **L. J.** como professora de Arte. Nascida no interior de São Paulo, fixou residência na cidade de Rolândia com a família e terminou o Curso Normal em Curitiba. Retornou à Rolândia e mudou-se para a cidade de Londrina, onde fez o curso de Letras na Universidade Estadual de Londrina. Mudou-se novamente para Curitiba para fazer o Curso de Especialização em Artes Plásticas na Educação. Após concluí-lo, trabalhou dois anos no Centro Juvenil de Artes Plásticas – Guido Viaro, em Curitiba. Rememorou o quanto foram gratificantes essas vivências em sua trajetória de formação como professora de Artes e artista plástica.

*No Centro Juvenil atendíamos crianças e jovens independente das escolas em que estudavam. O curso funcionava no subsolo da casa e ateliê de Guido Viaro. E neste lugar também ficavam os acervos destinados a exposições, assim tínhamos acesso a essas obras. Era um aprendizado muito rico. (Professora L. J., 2016).*

Durante nosso diálogo, a professora declarou: *“Toda a minha trajetória se deu a partir da “Escolinha de Arte”. Eu tive sala de Arte no Hugo Simas, no Champanhãt e no Jardim Bandeirantes”* (Professora L. J., 2016). Perguntamos como ela aplicava as experiências que tivera no Curso de Formação em Artes Plásticas com as crianças. Ela descreveu como desenvolvia seu trabalho com as crianças e como utilizava os materiais.

*Nós trabalhávamos com desenho, barro, nanquim, tínhamos uns vidros grandes, pena para nanquim!! Crayon, lápis preto, lápis de cor. Eu fazia a tinta, com tinta de parede. E fazíamos o godê de forminhas de gelo para cada um pintar. Tinha pincel à vontade, tinha água à vontade, tinha uma pia na sala. Tinha pano à vontade para limpar as mãos. (Professora L. J., 2016).*

A professora L. J. disse que acredita na possibilidade da Educação Estética na escola, e sempre que era questionada sobre o pouco tempo de que dispunha para cada turma, no entanto, ela respondia que só o fato de a criança estar em um ambiente específico para o desenvolvimento das atividades de criação já era o suficiente para seu aprendizado. Ao indagar a ela sobre o material que vinha do estado, ela afirmou que não era suficiente, por isto solicitava aos alunos a aquisição de alguns materiais. *“Nós comprávamos nosso material, era assim eu comprava em grandes quantidades porque saía mais barato, aí cada um dava uma quantia. Aí usava todo mundo, quem não pudesse dar não dava”* (L. J., 2016).

Das três professoras entrevistadas, a professora L. J. foi a única que continuou a lecionar na área de Artes, posteriormente, fez o Curso de Graduação em Educação Artística na Universidade Estadual de Londrina. E atuou como professora de Educação Artística na rede pública do Estado do Paraná em Londrina, mesmo depois do fim da “Escolinha de Arte”. Nas outras escolas em que atuou, sempre teve uma sala de Arte, posteriormente, entrou para o quadro de professores efetivos da Universidade Estadual de Londrina, atuando no curso de formação de professores em Educação Artística.

A professora **L. J.** fez uma observação importante quanto ao significado das “Escolinhas de Arte” para a constituição do espaço da educação estética no contexto escolar. Afirmou que foram as discussões feitas nos encontros promovidos pela DACE – Divisão de Atividades Culturais na Educação que proporcionaram a divulgação dos novos princípios para o Ensino da Arte válidos, naquele momento, tanto no campo educacional quanto artístico. *“Foram as discussões que fizemos nesses encontros que proporcionaram a difusão das ideias sobre o ensino da Arte naquele momento. Eu participei de quase todos” (Professora L. J.,2016).*

Identificamos, nas respostas às questões apresentadas, que à medida que as professoras tinham contato com novos conhecimentos da educação estética, mudanças em seu fazer docente ocorriam. Mudanças pessoais e mudanças na organização do fazer docente são encontradas em seus depoimentos, as quais se identificam com os movimentos plurais apontados por Moita (2000)

Na próxima seção, que intitulamos: *Das Prescrições aos princípios e às práticas*, pretendemos identificar os princípios pedagógicos presentes nos documentos da criação das “Escolinhas de Arte” do Paraná e o reconhecimento desses princípios pedagógicos de educação estética nas manifestações das entrevistadas.

A análise dos documentos institucionais contribuirá para evidenciar os princípios educacionais e as ações da Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE ao longo de cinco anos de atuação na capital do estado e nas cidades do interior, vinculando-os às memórias das professoras entrevistadas.

## 5. DAS PRESCRIÇÕES AOS PRINCÍPIOS E ÀS PRÁTICAS

### *Closer to the heart*<sup>14</sup>

<i>And the men who hold high places</i>	<i>(E os homens de altos cargos)</i>
<i>Must be the ones who start</i>	<i>(São os que devem começar)</i>
<i>To mold a new reality</i>	<i>(A moldar nova realidade)</i>
<i>Closer to the heart</i>	<i>(Mais próxima do coração)</i>
<i>Closer to the heart</i>	<i>(Mais próxima do coração)</i>
<i>The blacksmith and the artist</i>	<i>(O ferreiro e o artista)</i>
<i>Reflected in their art</i>	<i>(Refletem em sua arte)</i>
<i>They forge their creativity</i>	<i>(A obra de sua criatividade)</i>
<i>Closer to the heart</i>	<i>(Mais próxima do coração)</i>
<i>Yeah, closer to the heart.</i>	<i>(Sim, mais próxima do coração)</i>

Esta epígrafe é o trecho de uma música composta em 1977, “*Closer to the heart*”, e interpretada banda canadense *Rush*. Nesta música, os autores destacam que os homens do poder, que são responsáveis por organizar a sociedade, necessitam moldar uma realidade mais próxima do coração, e ressaltam que o artista e o ferreiro criam essa realidade mais próxima do coração em sua arte. Trata-se de uma música do final da década de setenta, traz uma reflexão sobre a importância da educação dos sentidos para a formação de uma sociedade melhor. São princípios que marcaram o pensamento dos artistas e intelectuais do século XX. Correspondem aos ideais dos preconizadores das “Escolinhas de Arte” do Brasil, sobretudo do Paraná.

Nesta seção, objetivamos identificar, mediante os diálogos com as professoras e a análise de dois documentos do DACE, os princípios que permearam a organização das “Escolinhas de Arte” e a prática docente em Arte. Para isto, em um primeiro momento, discutimos o conteúdo de dois documentos nos quais identificamos princípios pedagógicos norteadores das ações do estado no trabalho da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) voltado à Educação Estética na formação continuada das normalistas que atuavam como professoras nas “Escolinhas de Arte”. Em um segundo momento, damos destaque aos princípios pedagógicos reconhecidos pelas professoras entrevistadas.

Os dois documentos que investigamos expressam os princípios pedagógicos das “Escolinhas de Arte”, são eles: *Criação das “Escolinhas de Arte”* datado de 1969

---

<sup>14</sup> Banda Rush (1977).

e o *Relatório de Atividades levado a efeito pela Divisão durante os anos de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970*. O primeiro consiste em um relatório que descreve os objetivos, a função e os princípios que fundamentaram o projeto de criação das “Escolinhas de Arte” no Paraná. Este documento também foi utilizado na pesquisa de Antônio (2008), que o aponta como uma solicitação da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) para a oficialização das “Escolinhas de Arte”, a fim de solucionar as dificuldades de permanência das Escolinhas já criadas e a formação de novos professores.

A reivindicação pretendia eliminar a precariedade das condições de funcionamento e a instabilidade que cercava o projeto coordenado pela DACE. Como subsídio à sua requisição, Ivany Moreira anexou um documento intitulado *Criação de “Escolinhas de Arte”*, no qual foram apresentadas as bases legais que sustentavam o projeto de arte na educação, bem como uma apresentação sumária da proposta pedagógica das “Escolinhas de Arte”. (ANTONIO, 2008, p. 159).

Nossa pesquisa no referido documento, objetiva destacar os princípios educacionais que balizavam a justificativa da criação e institucionalização das escolinhas nas escolas estaduais. Antônio (2008) salienta, que, nos argumentos do documento, a Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE se apoiou na Lei Estadual Nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964.

[...] no art. 3º, atribuía aos serviços de educação e cultura o dever de oferecer, a todos, oportunidades iguais para o desenvolvimento da personalidade, de forma a garantir a plena participação na sociedade e nos “benefícios da civilização”. Em seu artigo 13º, estipulava que o sistema estadual de ensino deveria estimular experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos e, mais diante, no art. 104º, atribuía à escola o papel de centro de iniciação cultural da comunidade, mantendo serviços de extensão cultural. Finalmente, no artigo 105º, citava a “educação artística” como uma das atividades dos parques escolares que poderiam estar presentes nas escolas primárias dos centros de maior densidade demográfica (ANTONIO, 2008, p. 159).

Tanto o documento de *Criação das “Escolinhas de Arte”* quanto a Lei estadual expressam as concepções do papel da educação estética para a formação e desenvolvimento do educando. São princípios pedagógicos que estavam em consonância com as ideias de autores ligados à Educação e à Arte, como Dewey

(1859-1952), Victor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968) (PARANÁ, 1969e).

Quanto ao segundo documento que investigamos, trata-se de um relatório descritivo feito pela Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE, no qual evidencia os objetivos e as ações da divisão ao longo de cinco anos. Apresenta as atividades desenvolvidas tanto na capital como em cidades do interior, as quais abrangem desde eventos ligados mais especificamente à educação quanto à cultura em geral (PARANÁ, 1966-1970).

Julgamos importante destacar os princípios de educação estética presentes nestes documentos, e relacioná-los com as narrativas das professoras. Nesta seção, abordaremos, de maneira específica, os princípios pedagógicos que fundamentaram a formação em Artes Plásticas e o trabalho docente de cada professora entrevistada, a fim de destacar a ocorrência desses princípios expressos na ação institucional (documentos) e o reconhecimento de princípios pedagógicos de educação estética nas manifestações das entrevistadas.

### **5.1 As prescrições: Criação das “Escolinhas de Arte” de 1969 e o Relatório de Atividades levadas a efeito pela Divisão durante os anos de 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.**

Novóa (1999) Sacristan (1999) e Woods (1999) alertam, em suas reflexões acerca da profissionalização do professor, destacando a importância de se olhar as relações entre a prática docente e as determinações burocráticas do sistema educativo que governam a educação e os professores. Ou seja, não se trata de observar apenas o espaço concreto da prática (a sala de aula), há que se considerar os condicionantes dos sistemas educativos e organizações escolares em que estão inseridos.

O momento histórico da educação paranaense, mais precisamente do ensino da Arte, que delimitamos em nossa pesquisa, demonstra que ações da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) tiveram um papel importante na formação continuada das professoras normalistas que fizeram o Curso de Formação em Artes Plásticas (CAPE) e que, posteriormente, atuavam nas “Escolinhas de Arte”.

Tais ações preocupavam-se em garantir a continuidade e a divulgação da importância da educação estética na formação do educando, pautadas em princípios que já aparecem descritos na abertura do Relatório de 1970, no objetivo central da

Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE, e que estão em consonância com os objetivos destacados no documento que solicita a criação das “Escolinhas de Arte”.

**A DIVISÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO**, órgão do departamento de cultura, da Secretaria da Educação e Cultura do Paraná, tem como objetivos básicos:

- a) Proporcionar à criança e ao adolescente, oportunidades para atividades culturais, fazendo-os participarem das que o meio social proporciona.
- b) Proporcionar ao educando oportunidades para o desenvolvimento de uma personalidade livre e criativa, em ambiente social e natural, condições básicas, para formar homens necessários à época atual, em rápido desenvolvimento.
- c) Orientar o magistério no aproveitamento dessas oportunidades pelos alunos. (PARANÁ, 1966-1970).

**Documento – Criação das “Escolinhas de Arte”.**

Especificamente, a Escolinha de Arte procura:

- dar à criança ambiente e oportunidades para atividades livres e criadoras;
- dar-lhes ambiente e oportunidades para tornar-se mais sensível ao meio social, criando atitudes de convivência;
- auxiliar a criança a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e original;
- auxiliar seu desenvolvimento equilibrado, aprendendo a usar de modo igual sua capacidade de pensar, sentir, perceber;
- fazer da arte um meio regulador entre o intelecto da criança e suas emoções;
- favorecer o seu desenvolvimento, sua flexibilidade e sua capacidade de adaptar-se a novas situações — ou seja, alcançar sua “felicidade como ser humano”. (PARANÁ, 1969e)

É possível identificar que os objetivos constantes nos dois documentos se aproximam quanto à concepção de aprendizagem pautada na **criatividade, espontaneidade e liberdade**. E ainda quanto à formação do indivíduo para uma sociedade em “rápido desenvolvimento” de modo a alcançar a “felicidade como ser humano”. São concepções que fundamentam o ideário de uma educação que valoriza a sensibilidade como forma de garantir o desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais humana.

Na Justificativa do documento que solicita a Criação das “Escolinhas de Arte”, o argumento se pauta nos resultados positivos das experiências desenvolvidas nos estágios, pelas alunas do Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação – CAPE. Refere-se também às experiências de outras “Escolinhas de Arte” do Brasil, a



dos artistas plásticos Augusto Rodrigues e Ivan Serpa. Salienta a fundamentação de tais observações e análises nas obras *Educação Através da Arte* de Herbert Read e *Expressão Criadora* de Victor Lowenfeld. E esclarece que o papel das Escolinhas seria ser “Centros de Atividade Livre e Criadora, onde a criança e o adolescente encontram o ambiente propício, para dar vazão as suas necessidades de expressão pessoal” (PARANÁ, 1969e).

No documento *Relatório de Atividades da Divisão de Atividades Culturais na Educação* – DACE, ao longo de cinco anos, a descrição das ações são dispostas em três seções: a) **Certames escolares**, que correspondem a ações diretamente ligadas aos alunos e atividades desenvolvidas na escola com um todo, como Concurso de Contos, Concurso de Redação, que aconteceram em todos os anos; b) **Arte na Educação**, que consiste em exposições itinerantes de artistas paranaenses, levadas a vários municípios do Estado; apresentações de teatro de Fantoques e de Música; eventos que, segundo a descrição no documento, ocorreram em todos os anos; c) **Orientação Cultural ao Magistério**, que se configuram nas iniciativas da Divisão em proporcionar discussões acerca do ensino de Arte e do funcionamento das Escolinhas, por meio de Palestras sobre as “Escolinhas de Arte”, Semana de estudos sobre Arte Educação, que, no Relatório, fica claro ter ocorrido por quatro anos (PARANÁ, 1966-1970). As professoras por nós entrevistadas participaram desses eventos

Além de constar no documento a criação das “Escolinhas de Arte” em escolas de várias cidades do Estado ao longo dos cinco anos descritos no Relatório, observamos no documento, pelas ações descritas, os mesmos princípios presentes no documento de *Criação das “Escolinhas de Arte”*, uma vez que os temas das palestras e das discussões com os professores estavam sempre ligados ao Curso de Formação em Artes Plásticas da Casa Alfredo Andersen. Os palestrantes convidados eram professores e artistas plásticos que atuavam em “Escolinhas de Arte” e cujos temas das palestras se fundamentavam nos autores já citados dos ideais da Arte na Educação.

É possível verificar que o trabalho da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) foi intenso para apoiar às “Escolinhas de Arte” criadas nas escolas do Estado. Seu esforço consistia em garantir a permanência e funcionamento de qualidade dessas Escolinhas, além de promover a divulgação de seu ideário com o objetivo da criação de novas.

Apontados então os princípios que fundamentavam as ações oficiais do Estado naquele momento quanto à Arte na Educação, passamos relacionar as concepções presentes nas memórias das professoras, nos autores e nos documentos já destacados.

## 5.2 Os princípios e as práticas

*Experiência é o que você adquiriu e fica embutido dentro de você, você não perde. Experimentação é o ato de fazer. (Professora A. G., 2016).*

*A princípio, logo que eu comecei a trabalhar, era o laissez-faire, o deixar fazer. Mas depois eu vi que não era isso! Você não pode falar nem para a criança e nem para o adulto: faz o que você quiser! (Professora L. J., 2016).*

Já discorreremos sobre os documentos referentes à organização e criação das “Escolinhas de Arte” no Paraná e destacamos os princípios pedagógicos que os orientavam. Neste item, vamos analisar como tais conceitos se apresentam nas memórias das professoras que se dispuseram a conversar conosco, as quais são marcadas pelas ações docentes vivenciadas com os alunos. Por meio delas, podemos sinalizar indícios desses princípios, como trouxemos em destaque no início deste item.

Assim, nos subitens que se seguem, procuramos trazer os conceitos desenvolvidos pelos autores e como se apresentam nas memórias contadas pelas professoras.

### 5.2.1 Experiência e Experimentação

*Eu diria a você, que as duas coisas. Causou experimentação enquanto estava lá, no curso de Artes Plásticas. Mas me proporcionou experiência, no sentido de uma experiência vivencial, com um pouco mais de liberdade. Porque a Arte nos torna mais livre. (Professora Y.A., 2016).*

Nos excertos dos diálogos das professoras destacados acima, podemos identificar que o conceito de experimentação, para cada uma delas, significa os experimentos e exercícios feitos no percurso da aprendizagem do processo criativo. E experiência é algo que se adquire nesse percurso, é algo que permanece, e que

pode vir a ser a experiência estética. Mas o que é a experiência estética? O que a caracteriza?

A Arte, como já destacamos, é o resultado da experiência estética. Ensinar Arte envolve dois conceitos: a estética e a poética. Um estudo de Aranha (1993) sobre a etimologia da palavra “estética” nos revela que vem do grego *aisthethiké*, com o significado de “faculdade de sentir”; “compreensão pelos sentidos”; “percepção totalizante”. Segundo a autora, a ligação da **estética** com a arte é aquela que oferece ao objeto artístico o sentimento à percepção, ou seja, volta-se filosoficamente às teorias de criação e percepção artística.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), percepção consiste na fusão entre o sentimento e o pensamento, que nos possibilita significar o mundo. É o que caracteriza a experiência estética. E Pareyson (1989) explica que a estética não se limita à experiência, mas é a reflexão especulativa da experiência estética. É a filosofia que se concentra sobre os problemas da beleza e da Arte.

Em sua obra *Arte como Experiência*, Dewey<sup>15</sup> (2012) analisa que o estético não é um fenômeno exterior à experiência, “[...] é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY 2012 p. 125). A Arte não pode ser considerada somente na perfeição do agir e o estético no sentir e perceber o trabalho artístico. Sem a experiência estética, o fazer artístico se torna mera técnica. Para o autor, não há separação entre o ato de criar e o ato de sentir e refletir sobre a obra. A esse respeito exemplifica:

O processo da arte em produção relaciona-se organicamente com o estético na percepção – tal como Deus na criação, inspecionou sua obra e a considerou boa. Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta. O artista comparado aos seus semelhantes é alguém não apenas dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações. (DEWEY, 2012, p.130).

---

<sup>15</sup> É importante esclarecer que o livro de Dewey *Arte como experiência* foi publicado em 1934, e só foi traduzido para o português em 2010. Ana Mae Barbosa é uma das principais pesquisadoras e intérpretes da obra de John Dewey. Sua pesquisa, realizada em 1998 nos arquivos de Arte-Educação da *Miami University*, em Ohio (EUA), teve acesso a originais do autor muitos ainda sem tradução em português (BARBOSA, 2011).

Em nossa conversa com as professoras, buscamos saber como, no seu ponto de vista, os saberes ou conhecimentos do Curso de Formação em Artes Plásticas lhes proporcionaram experiência ou experimentação em Arte. E como elas identificavam esses conceitos em sua prática na “Escolinha de Arte”.

A professora **A. G.** fez uma reflexão acerca do que é experiência e experimentação e exemplificou como ocorria em relação aos alunos em suas aulas.

*Experiência é o que você adquiriu e fica embutido dentro de você, você não perde. Experimentação é o ato de fazer.*

*Eu deixava ficar livre. Pelo aprendizado de criatividade e psicologia que tive no curso. Eu aceitava todo e qualquer trabalho que eles faziam. Eu tive experiências fabulosas com crianças maiores.*

*Uma vez uma criança fez um navio, e eu elogiei e chamei a todos para ver. Ele não gostou que eu tivesse chamado os outros alunos para ver. E então ele pegou um pincel preto e borrou o navio. Então, eu logo já falei que ele havia destruído o navio inimigo. Todos gostaram e ele também, ele mudou de atitude na hora. (Professora, **A. G.**, 2016).*

A professora **A. G.**, ao rememorar suas vivências, aponta duas experiências, a de seu aluno e a sua própria como professora. A professora relacionou a experiência estética com a liberdade em criar sem a sua interferência nos processos criativos das crianças. Elucidou ainda a necessidade de incitar a imaginação na forma como interpretou o trabalho de seu aluno.

Dewey (2012) esclarece que o simples fazer sem reflexão ou o simples aplicar de técnicas na execução de alguma tarefa não resulta em experiência significativa. A experiência é significativa quando for entendida como consumação, autossuficiência, assim é a experiência estética.

A experiência é singular, quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então e só então ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório, um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo, que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessão. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador, e sua autossuficiência. (DEWEY, 2012, p. 109-110).

Aqui, o autor destaca sua ideia de experiência, a qual se caracteriza por um processo que consiste na ação de um agente em uma situação, processo que, ao ser finalizado, proporcionará a existência de um novo agente e de uma nova situação, ou resultará em um novo objeto. É, então, um movimento evolutivo rumo à sua consumação. Conclui que qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio pulso para a consumação, tem uma qualidade estética.

A professora **Y. A** também explicitou em nosso diálogo, seu ponto de vista acerca do conceito de experiência e experimentação no excerto já destacado,

*Eu diria a você que as duas coisas. Causou experimentação enquanto estava lá, no curso de Artes Plásticas. Mas me proporcionou experiência, no sentido de uma experiência vivencial, com um pouco mais de liberdade. Porque a arte nos torna mais livre. (Professora **Y.A.**, 2016).*

A professora **Y. A.** também relacionou a experimentação ao momento de aprendizagens no Curso de Artes Plásticas. E, ao se referir às experiências, reportou-se às vivências cotidianas, ou às experiências que os saberes estéticos lhe proporcionaram ao longo da vida, relacionando-as ainda com o aspecto da liberdade.

Para Dewey (2012) a frequente repulsa ou desprezo pelas obras artísticas justifica a separação da obra de Arte com a experiência cotidiana. O problema por ele formulado consiste em recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver.

A professora **L. J.** também relacionou o conceito de experiência com suas vivências como professora de Arte.

*Eu acho que foi experiência, porque eu passei a ver que eu queria trabalhar com Arte quando eu fui desafiada a trabalhar em um terceiro ano com alunos que vinham de um histórico de reprovação e exclusão. Então eu pensei: como que eu vou fazer? Esses meninos já tinham reprovado três ou quatro vezes!, Então lá eu comecei a trabalhar, experimentando, eles foram minhas “cobaías”, e aí eu joguei com tudo o que eu entendia de Arte! De Arte, de criação e o pouco que eu sabia de pedagogia [...] (Professora, **L. J.**, 2-16).*

As três professoras se referiram ao conceito de experiência como uma vivência significativa, assim como na docência em suas dimensões cognitiva e

afetiva no ensino da Arte. Dewey (2012) explica que a experiência só se torna singular quando concluída. Só se percebe uma experiência concluída quando existe um objetivo, uma intenção, quando a ação não é mecânica, automática. Desta forma, o autor caracteriza a experiência estética como singular. Afirma, ainda, que a experiência estética não pode ser desvinculada da intelectual. Destaca que a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levado a ponto de causar uma separação.

Para a professora **L. J.**, a função da Escolinha era justamente proporcionar aos alunos oportunidades de experimentação para que se transformassem em experiências estéticas. Destaca que o processo criativo dos alunos, oportunizado em suas aulas, alimentava o seu próprio processo de criação, uma vez que também desenvolvia trabalhos em Artes Plásticas. Recorda quanto foram significativas as experiências tanto como docente quanto dos próprios alunos.

*Porque chegava lá, eu me alimentava da criação deles. Tanto que, quando eu parei de trabalhar, meu trabalho perdeu o encanto!! Porque a criança quando cria é muito bonito! E eu tenho certeza que deu resultado! Sabe por que eu tenho certeza? Porque eu os encontro! E eles falam: Foi o melhor tempo da minha vida! Lembrem-se dos trabalhos, lembrem-se de tudo! (Professora **L. J.**, 2016).*

Enquanto a professora **L. J.** rememorava suas experiências junto aos seus alunos, pudemos perceber quão prazeroso foi o trabalho docente ao proporcionar seus processos criativos na forma como instigava a imaginação e criatividade deles. Por outro lado, Dewey (2012) esclarece que experiência integral ou completa nem sempre é só prazerosa, ao contrário, pode causar sofrimento, porém promove mudança.

Os documentos *Criação das “Escolinhas de Arte”* (1969e) e *Relatório das Atividades* da Divisão de Atividades Culturais na Educação (PARANÁ, 1966-1970), examinados nesta pesquisa e descritos no item anterior, apontam como objetivo da “Escolinha de Arte” oportunizar as experiências estéticas, criando ambientes propícios para atividades livres e criadoras. Concepções que circulavam no âmbito educacional visando à formação integral no indivíduo.

A esse respeito, Barbosa (2011), em sua obra *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*, esclarece os pontos em que houve um reducionismo nas ideias de Dewey

e aponta que tais concepções são abordadas no âmbito escolar brasileiro por meio das ideias escolanovistas com vistas a validar a Arte na educação. Assim, valorizou-se, sobretudo, o aspecto instrumental da Arte, como uma ferramenta a serviço da lição, ou como complemento às outras áreas do conhecimento. Incentivava-se a realização de trabalhos artísticos como forma de concluir os estudos abordados nas outras disciplinas. Barbosa (2011, p. 147) destaca esses equívocos em relação às ideias de Dewey:

Para Dewey, o objeto estético deveria ser fonte de sugestões para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não de ajudar a configuração de conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história ciências etc.

A autora esclarece que, para Dewey, tanto na experiência estética de apreciar a Arte quanto na experiência de fazer a obra, o conhecimento é transformado, torna-se mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência. Este aspecto cognitivo do fazer artístico está presente no argumento de Read (2013), ao afirmar que a criança, no ato de criar, mesmo que em processos mentais diferentes, estabelece um programa ou um planejamento. Entende que a escola erra quando concebe propostas que separam o estético do racional e intelectual. “É desse ponto de vista que devemos criticar certa tendência existente em algumas escolas, e até mesmo entre certos educadores, a confundir os valores da arte com o da construção mecânica” (READ, 2013, p. 239).

Viktor Lowenfed (1977), ao defender a importância da educação estética na formação infantil, destaca que o homem aprende através dos sentidos e o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve ser o aspecto mais importante do processo educativo. Acrescenta que: “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (p. 17-18). O autor alerta ainda para o equívoco do processo educativo que enfatiza a informação. Afirma que o sistema escolar, até então, consistia em formar pessoas com a capacidade de armazenar fragmentos de informações para depois reproduzi-los a um sinal.

Descreve o caráter fragmentário da organização da escola, por separar as disciplinas e os campos de conhecimento entre si e das vivências cotidianas.

Com demasiada frequência, dentro do programa de aprendizagem escolar, as experiências ficam isoladas. Às 9:27, inicia-se a aula de aritmética; as 10:14 é hora do recreio; às 10:23 chega o professor de música; às 11:05 começa a aula de estudos sociais. Esta fragmentação do processo de aprendizagem em segmentos isolados cria uma situação artificial. Uma criança, não se desenvolve em áreas separadas de matérias, de disciplinas, **nem cada área permanece isolada da vida fora da escola.** (LOWENFELD, 1977, p. 96, grifo nosso).

Neste ponto, cabe considerar que, em nossos diálogos, observamos que as professoras reconheciam na experiência com a Arte a dimensão expressiva e a cognitiva. E compreendiam a importância da educação estética na formação da criança. Aspectos que se constituíram como aprendizado do fazer docente, após cursar Artes Plásticas na Educação (CAPE). A valorização da experiência com a Arte em suas dimensões expressiva e cognitiva está presente nos documentos analisados.

O conceito de experiência, ao tomar por base a experimentação e o fazer docente, suscitou muitas interpretações sobre o papel do ensino da Arte na escola e, muitas vezes, resultou no equívoco apontado por Barbosa (2011) e Lowenfeld (1977): o fazer artístico ser utilizado como uma forma de ilustração de outras áreas ou apenas o livre fazer.

### 5.2.2. Livre Expressão – Espontaneidade – Liberdade

*Mas, a mim, a Arte me libertou também religiosamente. Porque eu vi que a única forma de você se expressar religiosamente é se você tiver liberdade, aí você é você mesma (Professora Y. A., 2016).*

Os conceitos de livre expressão, espontaneidade e liberdade também aparecem nas memórias de nossas professoras entrevistadas. Conceitos que quase sempre indicam para elas o papel da educação estética. Não perguntamos de forma direta sobre esses conceitos, no entanto é possível identificá-los no decorrer de nossos encontros e conversas.



A professora **Y. A.**, ao comentar porque considera a Arte importante na formação da criança, explica: *“porque criança gosta naturalmente de arte, mesmo que os adultos não estimulem, ela gosta. Se você apresentar uma canetinha preta e uma colorida eles já vão pensar no desenho. As crianças gostam de arte”* (Professora **Y. A.**, 2016). Em sua resposta, a professora expressa sua suposição do caráter espontâneo e quase natural da Arte na criança. Sobre este aspecto, podemos refletir sobre o conceito de espontaneidade do qual decorre a criatividade, que está presente nas concepções dos autores ligados à educação estética.

Read (1986) parte da concepção de que a espontaneidade e a criatividade estão ligadas a aspectos que encontram explicação na Psicologia. Desenvolve suas ideias de educação através da Arte fundamentadas nas concepções acerca do pensamento criativo e da imaginação e defende que se explore a espontaneidade e a livre-expressão na atividade artística infantil. Assim se expressa a respeito: “À parte qualquer outro aspecto da questão, os desenhos de uma criança, produzidos como uma atividade espontânea, são evidências diretas de sua disposição fisiológica e psicológica [...]” (p. 29). Em outro excerto, destaca a importância de se considerar o temperamento de cada criança.

A natureza humana é infinitamente variada, e nosso primeiro cuidado deve ser o de não quebrar os ramos que não se inclinarem numa direção desejada. Ou seja, a educação deve basear-se em uma compreensão das diferenças de temperamento, e o que agora desejamos deixar claro é que os modos de expressão plástica da criança constituem a melhor maneira de atingirmos seu temperamento próprio. (READ, 2013, p. 81)

Para o autor, são dois os tipos de atitudes frente a um objeto sob o ponto de vista psicológico, o objetivo (lançadas para o exterior) e o subjetivo (lançadas para o interior).

Em um contraponto, reportamo-nos a Ostrower (1984), artista e estudiosa da Arte que, em sua obra *Criatividade e processos de criação* dedica um capítulo à espontaneidade e à liberdade. Sobre espontaneidade, esclarece que a criação nunca é individual e por isso sempre terá sofrido alguma influência do meio social ou cultural e, portanto, ser espontâneo nada tem a ver com independência de influências. A questão reside em como selecionar as influências, e explica:

A essa melhor seletividade corresponderá maior espontaneidade. Na espontaneidade seletiva se fundamentam os comportamentos criativos. Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez e preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos, tornamo-nos flexíveis. (OSTROWER, 1984, p. 148).

Na perspectiva da autora, o desenvolvimento do processo criativo depende da capacidade de selecionar e refletir sobre os condicionantes que nos influenciam. Significa ser livre para escolher. O que não implica não haver orientação, ao contrário, à medida que se desenvolve a capacidade de refletir sobre nossos próprios limites e os que nos cercam, tornamo-nos livres.

A Arte, para a professora **Y. A.**, pode proporcionar liberdade e, quando respondeu acerca do curso de sua formação em Artes Plásticas acrescentou: *“Mas a mim a Arte me libertou também religiosamente. Porque eu vi que a única forma de você se expressar religiosamente é se você tiver liberdade, aí você é você mesma”* (Professora **Y. A.**, 2016). Neste sentido, a Arte lhe trouxe a percepção subjetiva apontada por Read (2013), possibilitando-lhe refletir sobre seus conceitos de religiosidade e proporcionando, assim, a sensação de liberdade, como na concepção de Ostrower (1984).

A espontaneidade, a livre expressão e a liberdade estão presentes nas memórias da professora **L. J.** como aspectos próprios do processo de criação, no entanto não podem ser dissociadas do conhecimento e do pensamento, além de destacar a importância da organização do trabalho pedagógico do professor.

*A princípio, logo que eu comecei a trabalhar era o laissez-faire, o deixar fazer. Mas depois eu vi que não era isso! Você não pode falar nem para a criança e nem para o adulto: faz o que você quiser! Porque a aula de arte era no meio do dia, então elas saíam de uma aula, e entrava em um espaço para ela criar. Mas ela não vinha preparada e nem com vontade para criar, então você tinha que instigar essa criação. Desafiar a criação. Com assuntos, com uma cor, às vezes dava uma só cor para ele, o que ele poderia fazer com uma só cor, como conseguir as tonalidades, mais claro, mais escuro. E eles gostavam desses desafios! Porque eu não estava formando artistas, eu estava formando uma inteligência criativa. Às vezes eles chegavam e eu dizia vamos fazer só com azul ou verde! Quando eles queriam me surpreender eles buscavam alguma coisa fora e chegavam propondo. Então não só deixar fazer. É instigar para fazer. (Professora, **L. J.**, 2016).*

A professora deixa claro que o livre fazer não significa um processo criativo isento de pensamento. E descreve as várias formas de proposição que utilizava para o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos.

Dewey (2012) define expressão como um impulso de dentro para fora, acionado para solucionar obstáculos, porém é um ato esclarecido e ordenado, na medida em que incorpora valores de experiências anteriores, desta forma se torna um ato expressivo. Esclarece ainda que nem todo impulso de dentro para fora é da natureza da expressão, e aponta como a expressão se torna um ato de expressão quando provocada pelo meio ambiente ou por estímulos.

Coisas do ambiente que de outra forma seriam meros canais facilitadores, ou obstruções cegas, tornam-se meios e veículos. Ao mesmo tempo, coisas retidas na experiência passada, que tenderiam a ficar abatidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras de um novo significado. (DEWEY, 2012, p.147)

Ele destaca que, inicialmente para o ato criativo, a expressão espontânea é necessária, entretanto necessita de ser desenvolvida pela vontade consciente e pela inteligência. Salienta, por outro lado, que a espontaneidade precisa ser o resultado de longos períodos de atividade, caso contrário torna-se tão vazia que não se constitui em um ato expressivo.

Como livre expressão, Read (2013) entende ser um estado natural da criança, entretanto esclarece que livre expressão não quer dizer expressão artística. Aponta a brincadeira como a forma mais óbvia da livre expressão na criança. E indica que os jogos é uma forma de a criança expressar as regras da vida e constituem formas sinestésicas de integração. São similares às danças rituais dos povos primitivos, as quais podemos considerar formas rudimentares de poesia e drama, com as quais se associam naturalmente as formas rudimentares das artes visuais e plásticas.

Para Read (2013), a espontaneidade é o oposto de contenção. E proporcionar atividades mentais nas quais as crianças possam se expressar com espontaneidade previne um estado de tensão ou acúmulo mental excessivo que pode se tornar uma neurose. E conclui que

É só a educação, em seu sentido mais amplo, como crescimento orientado, incentivo à expansão, criação com ternura, que pode garantir que a vida seja vivida, em toda sua espontaneidade criativa e natural, em toda sua plenitude sensual, emocional, intelectual. (READ, 2013, p. 222).

Quanto a esses princípios educacionais de espontaneidade, liberdade e livre expressão, pudemos identificá-los nas manifestações de nossas professoras. Tanto nos relatos das atividades docentes quanto na maneira de compreender a Arte em relação à vida e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. No contexto das “Escolinhas de Arte”, esses princípios foram norteadores para as práticas educativas. Podem ser identificados na justificativa dos documentos pesquisados; quando são apontados os pontos positivos alcançados pelas alunas dos cursos de Artes Plásticas junto à educação infantil por meio dos estágios, além das ações de outras “Escolinhas de Arte” no Brasil. E, ao inserir as Escolinhas como um espaço na escola, caracteriza-as como “Centros de Atividade **Livre e Criadora**, já que a criança e o adolescente encontram o ambiente propício **para dar vazão às suas necessidades de expressão pessoal**” (PARANÁ, 1969e, grifo nosso).

### 5.2.3 Criatividade

*Ah! Mudou muito, porque eu descobri que a criatividade era individual, era da criança [...]. Porque desenvolve a criatividade. (Professora A. G.).*

Outro princípio pedagógico explorado e desenvolvido nos ideais do Movimento das “Escolinhas de Arte” (MEA) é a **criatividade**. A criatividade, para Read (2013), está fundamentada em Martin Buber, o qual afirma que o homem como criador é uma figura solitária, e somente quando é reconhecido como pessoa experimenta uma reciprocidade íntima. Assim, destaca o papel do professor como fundamental no exercício da criatividade e esclarece que não se trata de simplesmente deixar a criança livre, o professor é a figura fundamental no processo criativo à medida que proporciona as condições para o seu desenvolvimento

O mundo engendra a pessoa no indivíduo. Assim o mundo – todo o meio ambiente, a natureza e a sociedade – “educa” o homem: desenvolve suas potencialidades, permite-lhe responder ao mundo e ser convencido por ele. O que chamamos de educação, consciente e

voluntária, significa seleção de um mundo exequível pelo indivíduo – significa dar força diretiva a uma seleção do mundo sob a orientação do professor. (READ, 2013, p. 320).

A seleção de mundo não deve ser imposta pelo professor, mas apenas orientada. O professor deve ser o canal pelo qual as forças construtivas são expressas. Segundo Read (2013), a criatividade precisa de uma atmosfera de compreensão criada pelo professor, o qual deve ter claro em seus objetivos que tipo de pessoa deseja educar.

Lowenfeld (1977), por sua vez, destaca que a criatividade não se trata de um fenômeno ímpar no mundo, mas deve ser basicamente a contribuição do indivíduo. Acrescenta:

Podemos considerar a arte como um progresso constante de criatividade, porquanto cada jovem trabalha em seu nível próprio para produzir uma nova forma com uma organização única, com inúmeros problemas secundários de adaptação do tema a superfícies bi e tridimensionais. É possível propiciar o máximo de oportunidades para o pensamento criador em experiências artísticas, e estas oportunidades devem ser uma parte planejada de cada atividade criadora (p. 64).

Read (2013) e Lowenfeld (1977), ao se debruçarem sobre as questões da criatividade e da educação estética, caracterizam-nas como a base da educação. Pensaram na Educação como um todo, o legado de seus estudos foi ter lançado os alicerces de um ensino de Arte baseado na liberdade e na individualidade.

As ideias de ambos os autores foram fundamentos no curso de formação em Artes Plásticas, suas ideias estavam sendo divulgadas em todo o país, sobretudo no Movimento de “Escolinhas de Arte” do Brasil. Em suas lembranças, as professoras refletem esses fundamentos no que diz respeito às práticas no curso de formação em Artes Plásticas. Quando perguntamos o que mudou na prática docente ou nos conceitos em relação à aprendizagem, as três apontaram que a concepção de criatividade foi a principal mudança.

*Ah mudou muito, porque eu descobri que a criatividade era individual era da criança [...] . Porque desenvolve a criatividade [...] No ensino entra a cor, o giz, o barro, a areia, a água, o material de trabalhar na madeira, a criança experimenta um pouco de cada coisa. É muito diversificado aquilo que você*

*coloca na mão da criança, e a criança experimenta um pouco de cada coisa e, na realidade, ela se fixa naquilo que ela gostou de fazer. (Professora A. G., 2016).*

*Primeiro de tudo que eu acho que a criatividade é uma questão de iniciativa pessoal, criatividade é individual. Cada um tem um tempo. No meu caso, foi esse tempo com as crianças, foi naquela idade que elas estavam que eu tive oportunidade de trabalhar com elas, porque eu não tive Educação Artística no fundamental, só no ginásio. (Professora Y. A., 2016).*

*Se eu for pensar o que mudou, eu diria que o curso de criatividade que eu fiz mudou bem minha cabeça. A criação está ligada à sua personalidade! Eu digo que criar é materializar uma ideia. A sua ideia, o seu pensamento, o que você é depende da sua formação, depende do seu conhecimento, depende do lugar em que você está. (Professora L. J., 2016).*

Destacamos aqui que as três professoras passaram a entender criatividade como algo individual, e a necessidade de se considerar o tempo e a forma de aprendizagem de cada criança. Concepções que estão em consonância com as ideias de Read (2013) e de Lowenfeld (1977) e com os documentos analisados.

Os dois autores acima citados defendiam que o processo criativo é mais importante do que o produto final. Conceito que está presente nos diálogos das três professoras. No entanto nas afirmações da professora **L. J.** observamos que para ela o fazer artístico envolve conhecimento. Tal afirmação advém de estudos posteriores uma vez que o ensino da Arte esteve presente em toda a sua carreira docente.

Read (2013) destaca que o pensamento criativo não deve ser dissociado do pensamento científico, um alimenta o outro, e critica a tendência das escolas em separar as “atividades artísticas” do currículo regular. Acrescenta que “[...] ambos deveriam ser tratados apenas como diferentes meios de expressão da mesma atividade estética” (p. 239). Para ele, a imaginação não ocupa um lugar oposto ao da racionalidade, mas compõe a base dos processos de pensamento e de aprendizagem. Esse processo deve ser integral e orgânico.

Os princípios expostos acima passaram a ser considerados como forma de olhar para como o aluno aprende em um momento em que as concepções educacionais vigentes estavam sendo questionadas. Reconhecemos as conquistas do conhecimento em Arte e, sobretudo, a construção de valores que indicam novos princípios pedagógicos. A transformação na forma de pensar a Arte incrementou

novas práticas pedagógicas, como podemos identificar no próximo item em nossos diálogos com as professoras.

#### 5.2.4 Arte na educação

*É importante primeiro porque possibilita à criança expor o que está pensando. (Professora, L. J.)*

No decorrer de nossos encontros e conversas, valorizamos conhecer qual a importância da Arte na educação escolar na opinião de cada professora.

A professora **A. G.** evidenciou que os conhecimentos em Arte desenvolvidos por ocasião do curso de formação em Artes Plásticas (CAPE) foram fundamentais na forma de compreender o processo de cognição e desenvolvimento da alfabetização na educação infantil.

*O que eu já fazia com criatividade antes do curso, com as informações, que foram muitas, foi possível, inclusive, criar metodologias para alfabetização. (Professora A. G., 2016).*

A professora **Y. A.** destacou a importância da educação estética no desenvolvimento cognitivo infantil e aponta que sua forma de orientar as alunas na disciplina de Didática, no curso de formação docente, foi modificada em função de seus conhecimentos em Arte após realizar o Curso de Formação em Artes Plásticas.

*Na área de Didática a Arte mudou a forma de eu ver a Didática. Por exemplo, eu dava aula de Didática para as turmas do Magistério do 2º ano, quando elas já vinham trabalhar com as crianças de primeiro ano. E minha orientação era que valorizassem a criatividade e o tempo de aprendizagem de cada criança. (Professora, Y. A., 2016).*

A professora **L. J.**, em suas recordações, deixou claro que acredita na necessidade da educação estética como forma de desenvolver a percepção, a expressão e o conhecimento em Arte.

*É importante, primeiro porque possibilita à criança expor o que está pensando. E, depois, o princípio de socialização e alteridade. A sua liberdade de criar vai até a liberdade de criar do outro. E também a possibilidade de olhar o mundo pelo*

*sensível. O olhar de quem cria, torna a vida muito mais fácil, a vida fica mais fácil. E outra coisa, a criança necessita de um local especial para criar, cuidar desse espaço, mantê-lo organizado! A medida que ela organiza o espaço, organiza também o pensamento. A Arte é conhecimento! Você sente! Mas a Arte é conhecimento! (Professora, L. J., 2016).*

Read (2013) destaca a importância da educação da sensibilidade estética na orientação do educando, uma vez que a educação dos sentidos pode proporcionar uma relação do indivíduo com o mundo externo, constituindo uma personalidade integrada.

Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence (READ, 2013, p. 9).

Sua concepção aponta para a importância de se formar o cidadão para uma sociedade livre, igualitária e democrática, pautada na educação estética para o desenvolvimento de pessoas felizes.

Viktor Lowenfeld (1977), por sua vez, ao defender a importância da educação estética na formação infantil, destaca que o homem aprende através dos sentidos, e que o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve ser o aspecto mais importante do processo educativo.

O documento analisado, que solicita a criação das “Escolinhas de Arte”, emitido pela Divisão de Atividades Culturais na Educação, em sua justificativa, cita os dois autores, Read e Lowenfeld, e destaca que as professoras do Curso de Formação em Artes Plásticas (CAPE) leram e discutiram suas ideias. Justifica a presença das “Escolinhas de Arte” nas escolas, especialmente por se tratar de um espaço destinado à livre criação e expressão dos alunos, uma vez que o professor primário não teria tempo para oportunizar tal espaço.

Que outra melhor oportunidade terão os educandos de serem eles mesmos, sem restrições que não as que determinam o convívio com os outros e o material empregado?

Que outro momento haverá melhores possibilidades a que o educando dê asas à imaginação, livre e espontaneamente, desenvolvendo sua capacidade de criar acostumando-se a depender de si, a confiar sua capacidade e ser ele mesmo?



O Professor primário, assoberbado com as exigências do programa, da necessidade do ensinar e de aprender – pouco pode fazer para preservar e desenvolver no educando sua capacidade de criar. (PARANÁ, 1969e).

Destaca, mais adiante, o desenvolvimento de aspectos que proporcionam a formação de uma criança mais feliz e sensível. São princípios educacionais que evidenciam a preocupação com a educação estética nas escolas, com o propósito de proporcionar a educação integral do indivíduo, agora não mais valorizado apenas no aspecto intelectual, mas em sua criatividade e expressão.

Indagamos, em um momento de nossas conversas, se as professoras se recordavam das leituras ou de ter ouvido sobre os autores John Dewey, Herbert Read e Vicktor Lowenfeld, durante seus processos de formação no Curso de Artes Plásticas. Duas delas não se recordavam. A professora **L. J.**, porém, nos mostrou os certificados de participação nos Encontros sobre Arte – Educação promovidos pela Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE), além de descrever brevemente a ideia de cada autor. Disse que utilizou o estudo de Lowenfeld sobre as fases dos desenhos infantis, apresentada e seu livro *O desenvolvimento da capacidade criadora*, para observar os desenhos de seus alunos. Mostrou-nos ainda alguns livros de sua biblioteca particular. A professora **L. J.** deu continuidade a seus estudos sobre Arte Educação e participou ativamente das discussões sobre a constituição de Arte como disciplina na Educação Básica. Salientou que foi graças às “Escolinhas de Arte” e dessas discussões que se proporcionou o espaço para a disciplina de Arte no contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As considerações possíveis, ao finalizar nosso texto de tese, são referentes a cada etapa da trajetória de pesquisa. O estudo teve como objetivo central analisar os princípios pedagógicos que estiveram na base da criação das “Escolinhas de Arte”, por meio das narrativas de professoras que contribuíram com sua organização nas cidades de Maringá e Londrina entre as décadas de 1960 e 1970. Para tanto, pesquisamos o contexto sociocultural do movimento das “Escolinhas de Arte” no Brasil e traçamos um breve histórico desta mesma iniciativa no estado do Paraná, com base na pesquisa de Antônio (2008) e nos documentos que pesquisamos nos arquivos da Casa Alfredo Andersen em Curitiba. Por meio dos documentos pesquisados e das lembranças rememoradas pelas professoras, foi possível traçar um histórico da criação dessas “Escolinhas de Arte” nos municípios de Maringá e Londrina.

Optamos pela pesquisa qualitativa e a metodologia centrou-se na análise de documentos e dos diálogos com as professoras, fundamentada em autores que tratam sobre histórias de vida. Os quais nos orientaram na delimitação das categorias com base nas dimensões de formação no âmbito pessoal e social. Nosso interesse pela temática emergiu das inquietações ao longo de nossa experiência profissional e das reflexões acerca da atual concepção do papel do ensino da Arte na escola.

As memórias das professoras aqui descritas nos permitiu identificar os primórdios da estruturação da disciplina de Arte no espaço escolar e como os princípios pedagógicos em Arte se apresentavam em suas vivências. O acesso à pesquisa de Antônio (2008) nos impactou ao compreender que o movimento de “Escolinha de Arte”, que fora tão importante para a conquista do espaço da dimensão estética no âmbito da educação escolar, ocorreu também no estado do Paraná e de forma bastante peculiar. Foi por intermédio de políticas públicas que se efetivaram as experiências com as “Escolinhas de Arte” em todo o estado. Para tanto, foi organizado e criado o Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação (CAPE), pela Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE), setor vinculado à, então, Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. E, assim, cada professora que fizesse o curso estaria apta para coordenar uma escolinha em seu município.

Porém, além deste fato que já estava bem configurado na pesquisa de Antônio (2008), despertou-nos o interesse em conhecer e dialogar com algumas professoras que protagonizaram esse momento com as escolinhas. Professoras que fizeram o Curso de Formação em Artes Plásticas na Educação (CAPE) e vivenciaram as iniciativas de implantação dessas escolinhas em suas cidades. Desde o início de nossa pesquisa, junto aos arquivos em Curitiba, assim como para localizar professoras envolvidas, nosso movimento foi sempre o de compreender as relações entre a ação docente, as ideias que balizavam as prescrições na organização das escolinhas e o momento histórico vivido.

A relevância de nosso estudo se fez evidente quando observamos a possibilidade de conhecer e constituir como fonte oral as memórias narradas das professoras envolvidas. Uma vez que, em nossa revisão bibliográfica, não localizamos nenhum estudo neste sentido, entendemos ser esta uma pesquisa que contribuirá para a composição do cenário da história do ensino de Arte no Paraná.

Vale ressaltar que, em cada etapa da pesquisa, desenvolvemos algumas considerações a respeito das questões estabelecidas apesar da certeza de que nosso estudo não é suficiente para amplas conclusões acerca da ação docente do período que recortamos para pesquisa, já que se limita às memórias de três professoras. Acreditamos, neste sentido, que há, ainda, muitos caminhos a serem percorridos. Demarcamos neste estudo, alguns aspectos à guisa das considerações que foram possíveis na trajetória de pesquisa e nos encontros com as professoras.

O primeiro ponto que destacamos indica que o período entre 1960 e 1970 foi marcado, no âmbito educacional, pela disseminação das ideias da valorização da Arte na Educação, como defendiam Dewey, Read e Lowenfeld. Pretendia-se iniciar uma transformação nos trabalhos dos professores de Arte nesse período, além de caracterizar uma mudança na visão da função da Arte na formação do indivíduo.

A educação estética como possibilidade de desenvolver a criatividade era um objetivo que fundamentava as “Escolinhas de Arte” entre 1960 e 1970. A educação dos sentidos traria, segundo as concepções em voga naquele momento, a contribuição para a construção de uma sociedade melhor, baseada na tolerância e na paz, fundamental para a reorganização de uma sociedade pós-guerras.

Naquele contexto, intelectuais da educação e artistas que estavam à frente de órgãos e secretarias do governo do Estado do Paraná promoveram ações de valorização e incentivo ao ensino da Arte, particularmente pela via das escolas

públicas do estado, culminando nos Cursos de Formação em Artes Plásticas, para professoras normalistas, e a criação de “Escolinhas de Arte”. O esforço desses intelectuais à frente da Secretaria de Cultura e Educação do estado foi contínuo, no sentido de garantir a permanência e a qualidade das “Escolinhas de Arte” e a formação continuada das professoras. Esse movimento encontrou, de certa forma, apoio nos municípios de Maringá e Londrina, visto que os sistemas educacionais municipais de ambos se encontravam em plena estruturação e sistematização no período histórico abordado.

Outro aspecto que analisamos é que, nas manifestações das professoras entrevistadas, pudemos observar quanto foi significativa a formação no ensino de Arte. Ao longo dos seus processos de formação, suas vidas foram marcadas pela experiência estética. Cada uma vivenciou, de uma maneira ou de outra, os processos de conhecer o universo artístico, conhecimentos que contribuíram na construção de sua identidade profissional e pessoal. É possível afirmar que, na organização do trabalho docente, cujo processo consiste em selecionar, compreender e apresentar os conteúdos, o percurso de estudo das professoras de Arte passou pela compreensão da estética e da relação com o processo de aprendizagem do aluno, o que implicou em uma reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e sua forma de ser.

As memórias relatadas estão repletas da presença da Arte tanto na ação docente quanto nas transformações de vida. Por isto é possível identificar a aprendizagem centrada na sensibilidade na interação com os conteúdos e com os alunos. Um movimento constante de aprender e aprender de si. Neste sentido, apoiamo-nos em Freire (2011), o qual explica que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação de dar forma à alma ou a um corpo indeciso e acomodado. Ensinar inexistente sem aprender: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25).

Finalmente, quanto aos princípios educacionais analisados, a concepção de Experiência foi evidenciada pelas três professoras como uma vivência significativa, seja na docência em suas dimensões cognitiva e afetiva no ensino da Arte, seja na própria vida como constituição do Ser.

A expressividade, espontaneidade e liberdade estiveram presentes nas memórias das professoras como possibilidades para o ato criativo, bem como na organização do trabalho docente. A criatividade foi destacada pelas três professoras

como algo individual e a necessidade de se considerar o tempo e a forma de aprendizagem de cada criança.

Ao longo da história do Ensino de Arte no contexto escolar, essas propostas metodológicas ganharam várias concepções: ora se pautavam em atividades que enfatizavam a técnica, ora a livre expressão. Conceitos vistos aqui como criatividade, livre expressão, espontaneidade foram sendo interpretados equivocadamente e se distanciaram das ideias originais dos autores ora estudados. A "livre expressão" passou a ser interpretada como *laissez faire*, permitindo ser qualificada como qualquer tipo de trabalho. Ante os achados desta pesquisa, é pertinente apontar a necessidade de análise das propostas atuais de legislação quanto à importância do ensino de Arte. O histórico estudado e as vivências lembradas nos mostraram que a educação estética foi apontada como fundamental na transformação do indivíduo como pessoa e como profissional.

Não seria possível registrar neste momento e espaço tudo o que entendemos sobre a importância do ensino da Arte na formação do educando. Apenas concluímos com o brilho do olhar no rosto das professoras entrevistadas cada vez que descreviam, reavivando suas lembranças, suas experiências docentes. Temos a certeza de que este brilho se encontrava no rosto das crianças que ensinaram. Foi possível perceber ainda que a educação estética desenvolvida por elas nas escolinhas ocorreu imbuída de gestos de Amor e de Aprendizagem em Arte!

## REFERÊNCIAS

AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina. Educação municipal em Maringá: uma história em meio século. *In*: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: Estudos de História Regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999. p. 371-388.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Arte na educação**: o projeto de implantação de “Escolinhas de Arte” nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 - 1970). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen-1902-1962**. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. 2001.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Um oásis de sombra e luz em cada escola**: As “Escolinhas de Arte” e a formação do homem do futuro. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando, introdução à Filosofia**. 2. edição revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, Adelice. **Dados biográficos**. Disponível em: <<http://www.artesnaweb.com.br/home.php>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ASSAD, Abraão. **Dados biográficos**. Disponível em: <<http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=258>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1963.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Movimento “Escolinhas de Arte”: em cena Memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 217-259.

BANDA RUSH. *Closer to the heart*. Composição de Kåre Christoffer Vestheim; Geddy Lee e Neil Peart. *In*: BANDA RUSH. **Álbum Farwell to Kings**. Mercury Records, 1977.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte–Educação conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BEMNJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas; v. 1)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto- Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Paulo Cezar (Org.). **Certidões de nascimento da História: o surgimento de municípios no eixo Londrina - Maringá.** Londrina, PR: Planográfica, 2009.

BORGES, Eliana; FRESSATO, Soleni. **A arte em seu estado: história da arte paranaense.** 2 vol. Curitiba: Medusa, 2008.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória.** 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2013.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos.** 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Escolhas abstratas: arte e política no Paraná (1950-1962).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DEWEY, John. **A filosofia em reconstrução.** Trad. E. M. Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná: Estudos de História Regional.** Maringá, PR: EDUEM, 1999.

DURAND, José Carlos. **Arte, privilégio e distinção.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

ESCOLA Estadual HUGO SIMAS **Acervo fotográfico** Londrina-PR: Arquivos da EHS 1969

FARIA, Thais Bento. **Em traços de modernidade: a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas” (Londrina-PR, 1937-1972).** 2010, 188fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.

Disponível em:  
<[http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010\\_thais\\_faria.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010_thais_faria.pdf)>.  
Acesso em: 20 dez. 2015.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza **A institucionalização da Educação Pré-Escolar municipal de Maringá**: Do 'Parquinho Infantil' à Unidade Polo de Ação da Pré-Escola – UPAPE (1969 - 1974). Maringá, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR. Disponível em:  
<<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Priscila.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Escola primária rural: Caminhos percorridos pelos estados de Mato Grosso e Paraná (1930-1961). *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **História da escola primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: EDISE, 2015. p. 102-137.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e Maria F. de Rezende e FUSARI. Metodologia do Ensino de Arte, 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antonio, (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 63-77.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUDSON, Tom. **Dados biográficos**. Disponível em:  
<<http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=1047>>.  
Acesso em: 19 jun. 2016.

IBGE. **Cidades**. 2015. Disponível em:  
<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411520>> . Acesso em: 17 maio 2016.

IPARDES, Fundação Edson Vieira. **O Paraná reinventado**. Curitiba, 1989.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004

LONDRINA. **Unidades Escolares** Disponível em:  
<[http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=820&Itemid=270](http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=270)>. Acesso em: 03 set. 2016.



LOPES, Eliane Marta Teixeira. Introdução. In. SOARES, Magda. **Metamemórias, memórias: travessias de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-13.

LOWENFELD, Viktor. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução Alvaro Cabral. São Paulo: MestreJou, 1977.

MARCELLE, Cinthia. **Entrevista**. 2010. Disponível em: <<https://daniname.wordpress.com/2010/10/25/pipa-cinthia-marcelle>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MARINGÁ. **História da cidade**. Disponível em: <<http://www.maringa.com/historia/historia.php>>. Acesso em: 17 maio 2016

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da Arte: Poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZOTTI, Judith Alves. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Caderno de pesquisa, São Paulo, n.81, p.53-60, maio/1992.

MAZZOTTI, Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Conferência**, proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, DF, em 27 abr. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

NETO, José Miguel Árias. **O Eldorado: Representações da política em Londrina (1930-1975)**. 2. ed. rev. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Relação escola/sociedade: Novas respostas para um velho problema**. Conferência proferida na sessão de abertura do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc\\_Rel%C3%A7%C3%A3o\\_escola\\_sociedade.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000a.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio, (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000b. p. 11-30

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; SIMÃO, Giovana Teresinha. Educar pela Arte: a proposta de uma aprendizagem escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 20, p. 106-119, dez. 2005 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art11\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art11_20.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2016.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Curitiba: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino**: uma trajetória. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Guido Viaro**: modernidade na arte e na educação. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTONIO, Ricardo Carneiro. Criança livre ou artista mirim? Exposições de Arte Infantil no Paraná (1940-1960). **Revista Impulso**, Piracicaba, SP, p. 49-60, 2011. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/371/519](http://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/371/519)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Relatórios de Atividades**: levados a efeito pela DACE em 1966, 1967, 1968, 1969, 1970. Curitiba: Casa Alfredo Andersen 1966-1970.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Comunicação à imprensa**. Curitiba: Casa Alfredo Andersen, 1967.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Comunicação à imprensa** Expedido em 28 de janeiro de 1969, Curitiba: Casa Alfredo Andersen, 1969a.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Ficha de identificação da escola**. Curitiba: Casa Alfredo Andersen 1969b.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Ofício informando a criação da “Escolinha de Arte”**, no Grupo Escolar Professor Newton Guimarães em Londrina-PR, de 19 de junho de 1969. Curitiba: Casa Alfredo Andersen, 1969c.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Ofício informando a criação da “Escolinha de Arte”**, no Grupo Escolar José de Anchieta em Maringá-PR, de 29 de Junho de 1969. Curitiba: Casa Alfredo Andersen, 1969d.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Criação das “Escolinhas de Arte”**. Curitiba: Casa Alfredo Andersen 1969e.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Nota ao Departamento de Divulgação da TV Coroados**. Nota nº5. Curitiba: Casa Alfredo Andersen 1967.

PARANÁ. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Ofício informando a o envio de material à “Escolinha de Arte”** do Grupo Escolar José de Anchieta em Maringá-PR, de 13 de fevereiro de 1970. Curitiba: Casa Alfredo Andersen, 1970.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED/DEPG, 2008.

PARANÁ. **Portal Dia a dia Educação**. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=538>.

Acesso em: 03 set. 2016.

PAREYSON, Luigui. **Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

READ, Herbert. Apresentação da exposição por Herbert Read. *In*: RODRIGUES, Augusto (coord.). **Escolinha de arte do Brasil**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília, 1980. p. 27-30.

READ, Herbert Edward Sir. **A Educação pela Arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2013.

READ, Herbert Edward Sir. **A redenção do Robô**: meu encontro com a educação através da Arte. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.

RODRIGUES, Augusto (coord.). **Escolinha de arte do Brasil**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação obre a prática como libertação profissional dos professores. *In*. NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-93.

SCHLBAUER, Analete; LOMBARDI, José Claudinei; MACAHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SESTITO, Eloiza Amália Bergo; **Trajetórias Partilhadas**: as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de arte do ensino médio da rede estadual de Maringá. Dissertação de Mestrado, 2009.

Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes.htm>>. Acesso em: 03 março 2015

SESTITO, Eloiza Amália Bergo; MESTI, Regina Lúcia. O estudo da Arte e seus contextos. **Caderno PDE**, 2009. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uem\\_arte\\_artigo\\_eloisa\\_amalia\\_bergo\\_sestito.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_arte_artigo_eloisa_amalia_bergo_sestito.pdf)>. Acesso em: 03 Março 2015

SILVA, Rossano. **O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2002.

SIMÃO, Giovana Terezinha. **Emma Koch e a implantação de escolinhas de arte na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SOARES, Magda. **Metamemórias, memórias: travessias de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015.

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. **História do Paraná: do século XVI à década de 1950**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011a.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011b. p. 417-429.

SUZUKI, Juliana Harumi. Considerações sobre o urbanismo de Londrina e suas relações com o modelo da cidade-jardim. **Revista Eletrônica Terra e Cultura**, UNIFIL, n. 35, 2008. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/35/Terra%20e%20Cultura\\_35-3.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/35/Terra%20e%20Cultura_35-3.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, Autores Associados, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR);

Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 13-31.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. *In.* NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

## APÊNDICES

### A) Roteiro da Entrevista 1



#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA I

**Título do Projeto: HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: a implantação de “Escolinhas de Arte” nas escolas públicas no interior do Paraná (1960-1970).**

Identificação da Professora Entrevistada

Professora Entrevistada: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Ano que fez o curso de Artes Plásticas na Educação: \_\_\_\_\_

- Com quantos anos começou a lecionar:
- Curso de formação para o magistério antes de Artes Plásticas.
  
- Quanto à formação no curso de Artes Plásticas: com qual disciplina do curso de Artes Plásticas mais se identificou. Segundo os documentos pesquisados e os trabalhos de Rossano Silva (2002) e Antônio (2008), inicialmente, as disciplinas do Curso de Formação de Professores do CAPE (Curso de Artes Plásticas na Educação) se dispunham em três áreas: disciplinas artísticas, teoria e prática de ateliê e pedagógicas. Tendo oficialmente a seguinte estrutura curricular: Desenho do Natural;  
Desenho Decorativo; Desenho Geométrico; Modelagem e Cerâmica; Xilogravura e Artes Gráficas; Aplicação de técnicas de Desenho e Pintura, Desenho Pedagógico e Anatomia; História da Arte; Psicologia; Didática e Prática de Ensino;
  
- Esses saberes ou conhecimentos em Arte lhe proporcionaram experimentação ou experiências em Arte?
- Quais dessas disciplinas lhe proporcionaram experiências significativas?
- Antes desse curso, qual era o seu conceito de arte na escola?
- O que mudou a partir do curso de formação?
- Como você vivia e via a arte até fazer o curso de Artes Plásticas?

- O que você considerou inovação para época no ensino de Arte? Como era o ensino da Arte na escola que você trabalhava?
- Como era o processo de ensino e de aprendizagem?
- O que você considera que mudou em sua prática pedagógica?
- Quais as experiências em arte educação que você viu fora de Maringá?
- Quais práticas vistas por vocês no curso de Formação, você levou para sua prática na escolinha de Arte?
- Quais experiências artísticas você se recorda que foi significativo para os alunos?
- Você se recorda de algum autor específico do Ensino da Arte que era abordado nesse curso de formação?
- Quando do funcionamento das escolinhas, como era o espaço físico?
- Como eram selecionados os alunos para frequentar a Escolinha de Arte?
- Em quais períodos funcionava?
- Quanto tempo durou a escolinha de Arte da qual você era responsável?

## B) Roteiro da Entrevista 2



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA II

**Título do Projeto: HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: a implantação de “Escolinhas de Arte” nas escolas públicas no interior do Paraná (1960-1970).**

**Equipe do projeto de pesquisa:**

Identificação da Professora Entrevistada

Professora Entrevistada: \_\_\_\_\_

I Origem

1. Onde nasceu?
2. Alguém da família era professor(a), tinha alguma afinidade com alguma linguagem artística?
3. Quais atividades ligadas à arte que fazia na infância ou juventude?
4. Casamento? Filhos?

II Escolarização/Arte

5. Você se lembra como foi a disciplina de arte na escola quando vc estudava?
6. Onde você fez o curso normal? Foi Normal regional ou secundarista?
7. Como era a disciplina de Arte no curso Normal?
8. Curso de formação acadêmica onde foi?
9. Como era Londrina (Maringá) em relação à Arte?
10. Quais as atividades a que se tinha acesso?

III Trabalho de Arte na escola como professora normalista.

11. Quais as atividades de Arte que eram desenvolvidas na escola?
12. Quais autores fundamentavam a sua prática docente?
13. Em sua opinião, a Arte é importante na escola?
14. Em sua opinião, por que houve uma iniciativa do Estado para qualificar o professor de Arte naquele momento?
15. Como você via a importância da Arte na formação do educando?



### **C) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara Professora

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada: "HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: a implantação de "Escolinhas de Arte" nas escolas públicas no interior do Paraná (1960-1970)", que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE – UEM).

O objetivo da pesquisa é analisar os princípios pedagógicos e estruturantes que estiveram na base da criação das "Escolinhas de Arte" nas cidades de Maringá e Londrina, as quais surgiram no final da década de 1960 e início da de 1970. Para isto a sua participação é muito importante, e ocorrerá da seguinte forma: por meio de entrevistas referentes a sua formação e atuação como professora de Arte, nas "Escolinhas de Arte" que foram criadas no final da década de 1960 e início de 1970, nas cidades onde residiam.

Informamos que poderão ocorrer desconfortos referentes ao tempo das entrevistas, uma vez que necessitamos de um intervalo de tempo de 1 (uma) hora ou mais para realização das mesmas. Porém o local, o horário e o tempo de duração da entrevista fica totalmente ao seu critério. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas poderão ser gravadas com o intuito de melhor captar as informações para posterior transcrição. Os benefícios esperados são, resgatar a história da implantação das "Escolinhas de Arte" no interior do Paraná, e sua valiosa contribuição nesse processo. Uma vez que sua atuação e participação também estão registradas em documentação disponível no Museu de Arte Contemporânea do Paraná e no Museu Casa Alfredo Andersen, ambos em Curitiba. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços indicados nos documentos.

Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Os responsáveis pela pesquisa garantem sigilo e asseguram a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. As discussões serão gravadas, como já foi esclarecido, e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012). Os registros serão descartados após o uso e, uma vez que nenhum dos voluntários será identificado pelos dados pessoais, sua participação não comporta qualquer prejuízo. Você terá também a liberdade de esclarecer quaisquer dúvidas antes e durante o curso da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer fase do trabalho, sem penalização alguma. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e cada participante terá plena liberdade para deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto ou constrangimento.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_

(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Eu, Eloiza Amália Bergo Sestito Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

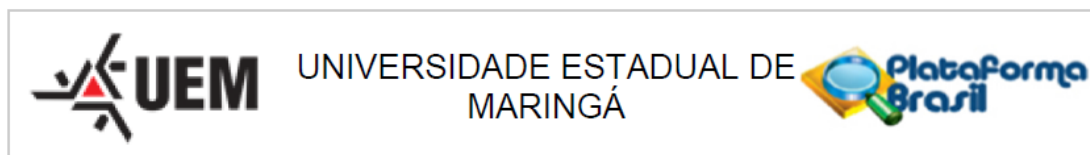
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261- 4444

E-mail: copep@uem.br

## D) Parcer consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: a implantação de Escolinhas de Arte nas escolas públicas no interior do Paraná (1960-1970).

**Pesquisador:** Analete Regina Schelbauer

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45936915.9.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.243.863

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar os princípios pedagógicos ou estruturantes que estiveram na base da criação das Escolinhas de Arte, por meio das experiências de formação e praticas docentes vivenciadas pelas professoras envolvidas nesse processo, nas cidades de Maringá e Londrina, as quais surgiram no final da década de 1960 e início da de 1970.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa trata da investigação e da análise de fontes documentais, bibliográficas e depoimento oral de historias de vida com professoras que fizeram o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) em Curitiba entre os anos de 1968-1970, e estiveram à frente da implantação de Escolinha de Arte em suas cidades de origem. Para tanto, pretendemos utilizar a pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994), caracterizam a investigação qualitativa como um conjunto de

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4444

**Fax:** (44)3011-4518

**E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.243.863

estratégias que utiliza-se de dados que são ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. Dentre as características da investigação qualitativa abordadas pelos autores, destacam-se: a) valorização do contexto, ou seja, os dados precisam ser compreendidos e analisados à luz dos contextos histórico, social e cultural, nos quais foram produzidos. “quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias eles foram elaborados” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). b) A investigação qualitativa é descritiva, os dados serão analisados, e descritos por palavras, por meio das transcrições das entrevistas, memorandos, registros oficiais, correspondências entre outros.c) O interesse central é o processo e não resultado, a análise dos dados, suscitará a delimitação de categorias de análise. Delimita-se assim objetos de análise por vezes subjetivos, o que pode ser significados, motivações, valores, crenças, acontecimentos, ações. Dessa forma para realização da presente pesquisa, buscamos organizar três momentos para a obtenção dos dados a serem analisados. Primeiramente empreenderemos uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura para identificar os estudos já realizados sobre a história do ensino de Arte no Paraná. Conforme Mazzotti (2006, p. 26), a revisão de literatura deve ter como objetivo central “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. O autor define dois aspectos básicos que a revisão deve contemplar, a saber, a contextualização do problema e a análise do referencial teórico; e ele ainda traz dois tipos de revisão de literatura: a) a que o pesquisador necessita para ter clareza sobre as principais questões teórico - metodológicas pertinentes ao tema de pesquisa; b) e a que efetivamente irá integrar o relatório de estudo. Em um segundo momento, será realizado um levantamento das fontes documentais a serem utilizadas na análise do processo de organização e de implementação do projeto das Escolinhas de Arte no interior do Paraná. Segundo Mazzotti e Gewandznajder (1998), o documento pode ser qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação: vregulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos e pareceres são alguns exemplos. Tais fontes podem dizer muita coisa sobre os princípios e as normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que ali se estabelecem. No caso da presente proposta de pesquisa, o estudo de tais documentos e da bibliografia pode esclarecer a constituição do campo disciplinar de Arte no contexto das escolas públicas no interior do Paraná por meio das Escolinhas de Arte. Além da análise das fontes documentais, pretendemos entrevistar cinco professoras que fizeram o curso de formação de Artes Plásticas na Educação (CAPE). A entrevista possibilita conseguir informações ou dados que não seriam possíveis somente por meio das fontes documentais. As

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

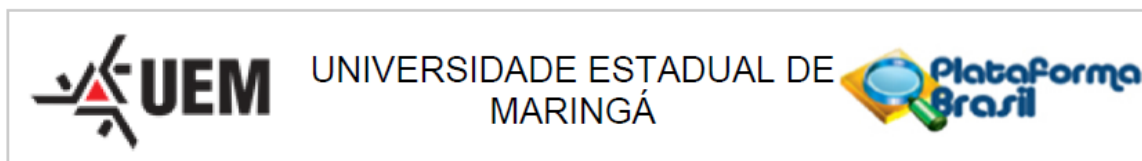
**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4444

**Fax:** (44)3011-4518

**E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 1.243.863

entrevistas com as professoras envolvidas na implantação das Escolinhas de Arte nos municípios de Londrina e Maringá serão de suma importância, uma vez que protagonizaram o processo. Optamos por abordar as Histórias de Vidas na perspectiva metodológica apontada por Novoa (2000), na qual propõe uma categorização baseada nos objetivos e dimensões que se pretende analisar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Recomenda-se que no projeto (Informações básicas) seja feita correção em "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", para um grupo, das professoras entrevistadas, e que neste grupo seja composto das 5 professoras que serão entrevistadas.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Folha de Rosto	folha de rosto copepe dig.pdf	08/06/2015 16:22:42		Aceito
Outros	REVISTO QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA (1).docx	09/06/2015 13:49:59		Aceito
Outros	REVISTO -AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DA ENTREVISTA.docx	09/06/2015 13:51:08		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_531554.pdf	09/06/2015 14:03:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	COPEP Atualizado termo de consentimento CEAE-sujeitosdapesquisa - E.A.S. -	01/08/2015 09:36:12		Aceito

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.243.863

Ausência	CORRIGIDO PELA ANA 31-07.pdf	01/08/2015 09:36:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CORRIGIDO PELA ANA PROJETO COPEP - DOUTORADO 09-06- 2015.docx	01/08/2015 09:54:40		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_531554.pdf	01/08/2015 10:01:33		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 24 de Setembro de 2015

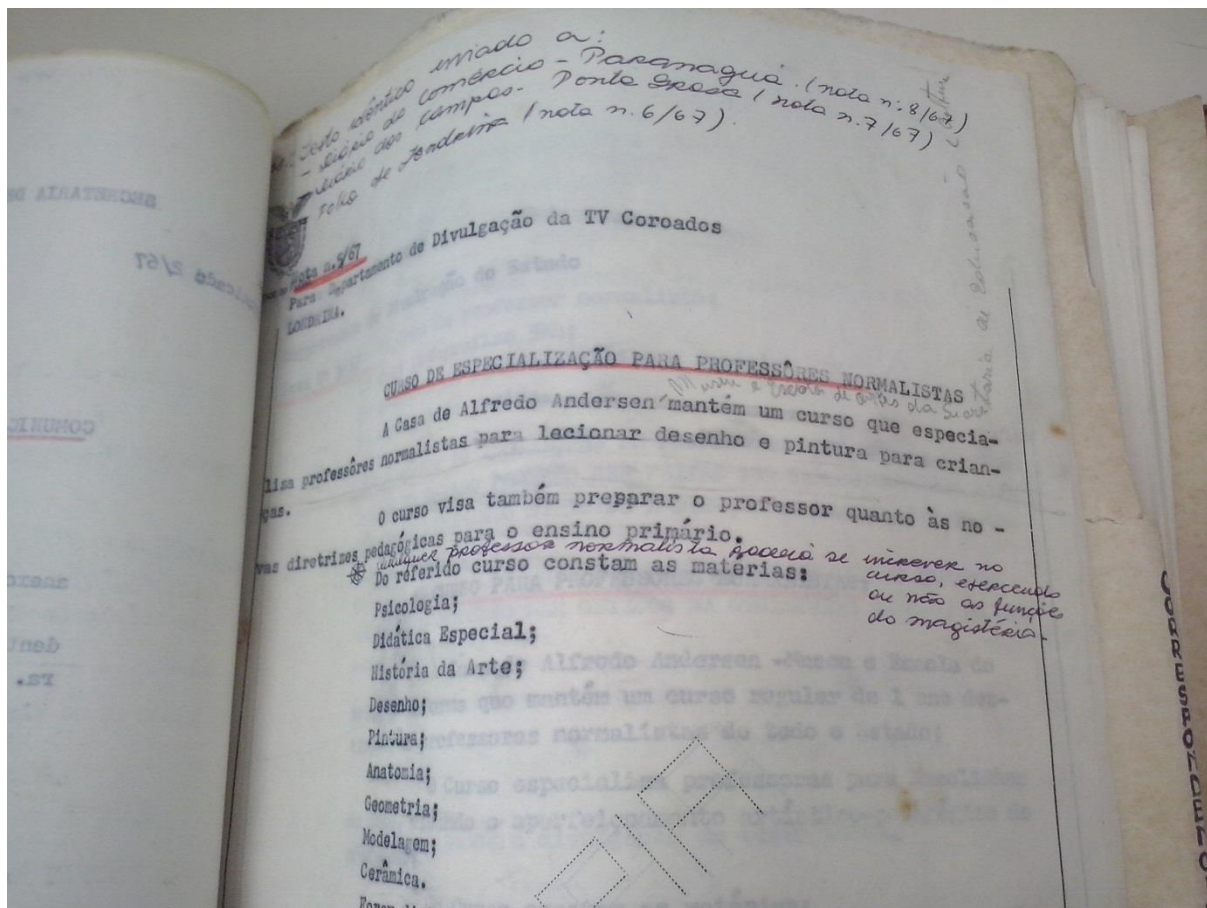
---

**Assinado por:**

**Ricardo Cesar Gardiolo  
(Coordenador)**

**Anexos – Documentos pesquisados nos Arquivos da Casa Alfredo Andersen e citados no texto.**

- A) Notas de divulgação do Curso de Artes Plásticas na Educação, contendo o currículo do curso e critérios para seleção das alunas (professoras normalistas).





Para  
Departamento de Divulgação do Estado  
Nota de 5/67

CURSO PARA PROFESSORES NORMALISTAS:

A Casa de Alfredo Andersen - Museu e Escola de Artes - informa que mantém um curso regular de 1 ano destinado às professoras normalistas de todo o Estado;

O Curso especializa professoras para o ensino de Arte, visando o aperfeiçoamento artístico-pedagógico do professor;

Do Curso constam as matérias:

- Psicologia;
- Didática especial;
- História da Arte;
- Desenho;
- Pintura;
- Anatomia;
- Geometria;
- Modelagem;
- Cerâmica.

Foram distribuídas circulares aos Grupos Escolares do Estado, contendo informações gerais sobre o curso.

Inscrições até 27 de fevereiro.

Documentos para inscrição nos Curso de Seleção:

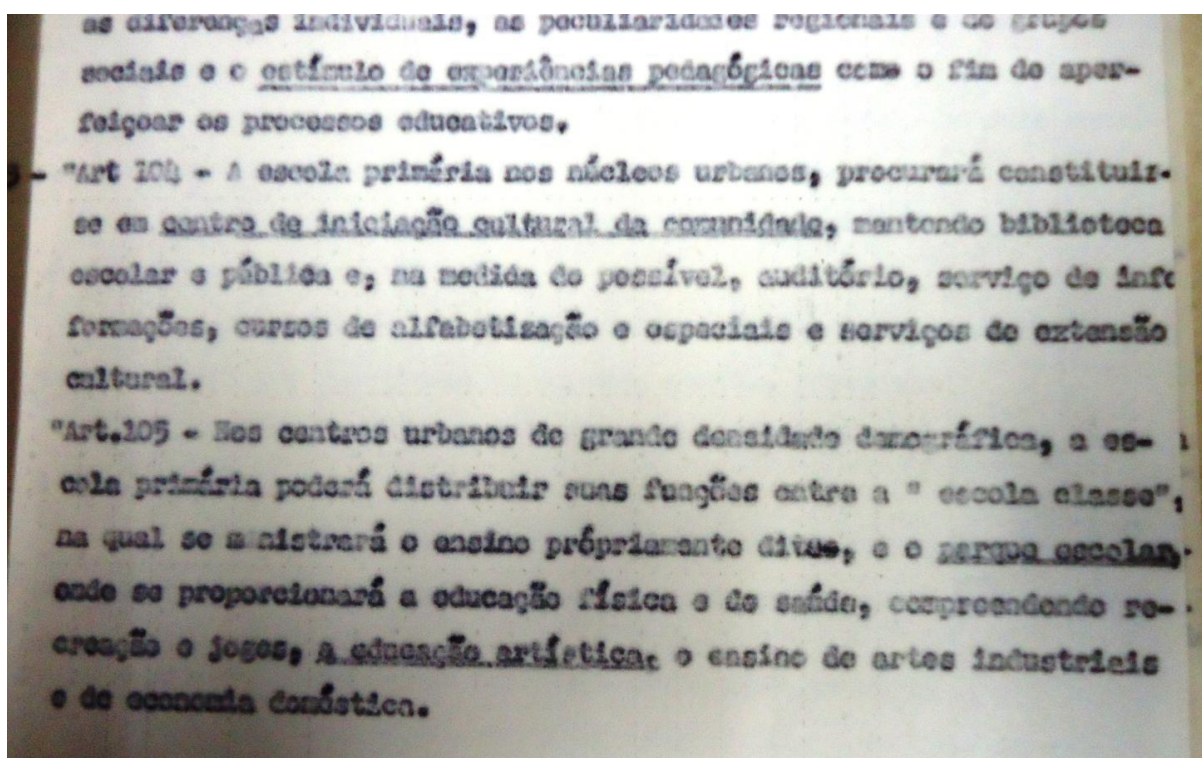
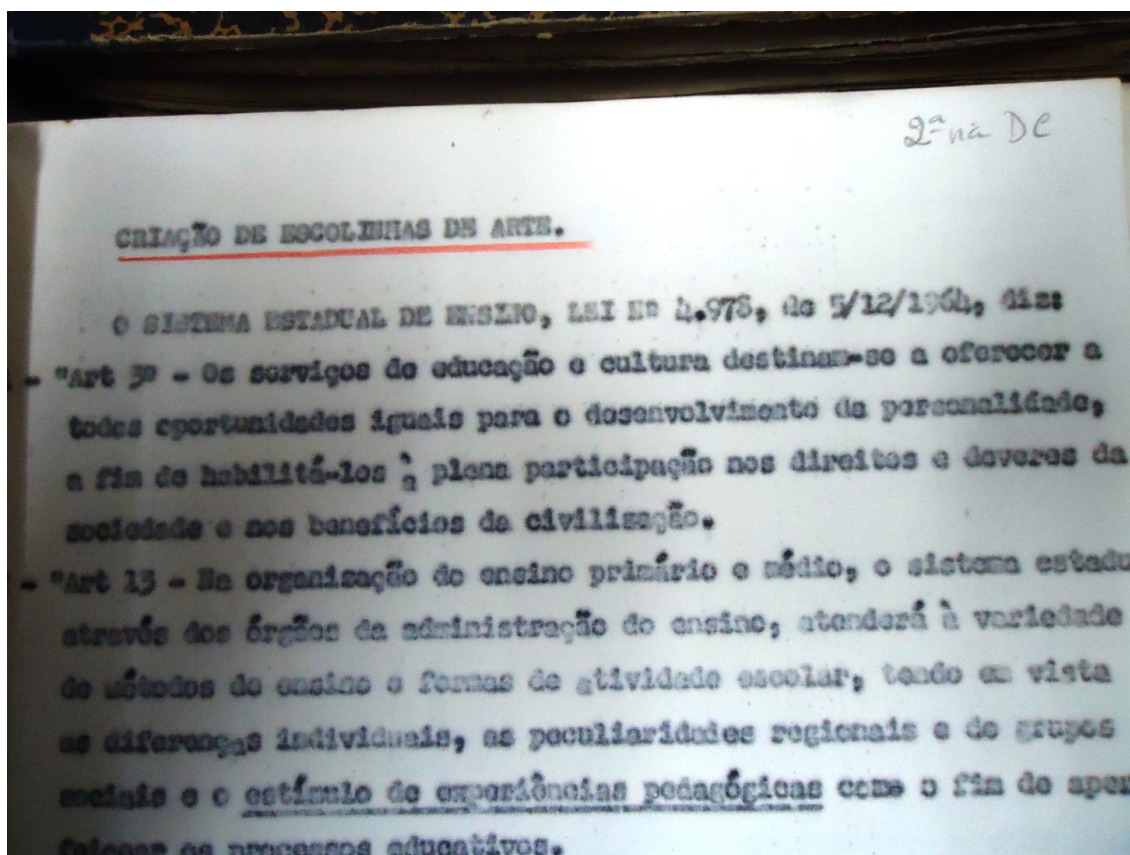
- 1- Requerimento de inscrição;
- 2- pronunciamento, quando o professor pertence ao ensino oficial do Estado, em ofício à direção da Casa de Alfredo Andersen, da diretora do estabelecimento em que presta serviços o candidato, permitindo o seu afastamento para fins de inscrição, exame de seleção e fec

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE CULTURA  
CASA DE ALFONSO ARREAZO.

- 3- diploma de professor normalista;  
4- duas fotografias 3x4;  
5- atestado de sanidade física e mental  
6- atestado de vacina.

INSCRIÇÕES: AS INSCRIÇÕES DE PROFESSORES RESIDENTES NO TERREIO DO ESTADO PODERÃO SER FEITAS POR CORRESPONDÊNCIA ATRAVÉS DE REQUERIMENTO DIRIGIDO À DIREÇÃO DA CASA, COMPLETO FOLHA DOCUMENTAÇÃO;  
QUALQUER ORIENTAÇÃO QUANTO À HOSPEDAGEM OU OUTROS EPISÓDIOS NECESSÁRIOS PODERÃO SER OBTIDOS NA SECRETARIA DA CASA DE ALFONSO ARREAZO.

## B- Documento relacionado à criação das "Escolinhas de Arte".



## CRIAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE.

### OBJETIVOS:

Sendo a Arte uma das formas mais naturais de expressão infantil, as Escolinhas de Arte, onde a criança tem atividades diversas como desenho, pintura, xilogravura, modelagem, construção, têm como

### OBJETIVO BÁSICO:

- complementar a educação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento equilibrado, tanto individual como social.

ESPECIFICAMENTE, a Escolinha de Arte procura:

- dar à criança ambiente e oportunidades para atividades livres e criadoras;

- dar-lhe ambiente e oportunidades para tornar-se mais sensível ao meio social, criando atitudes de convivência;

- auxiliar a criança a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e original;

e criadoras;

- dar-lhe ambiente e oportunidades para tornar-se mais sensível ao meio social, criando atitudes de convivência;

- auxiliar a criança a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e original;

- auxiliar seu desenvolvimento equilibrado, aprendendo a usar de modo igual sua capacidade de pensar, sentir, perceber;

- fazer da Arte um meio regulador entre o intelecto da criança e suas emoções;

- favorecer o seu desenvolvimento, sua flexibilidade e sua capacidade de adaptar-se a novas situações - ou seja, alcançar sua felicidade como ser humano.

## CRIAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE.

JUSTIFICATIVA:

A Escolinha de Arte é considerada, comumente, como o local onde se ensina técnicas diversas - de pintura, desenho, modelagem - enfim, ministra-se o "ensino artístico". Ou, ainda, como um lugar de recreação.

Após cinco anos de trabalho prático com crianças, nos estágios das alunas do Curso de Artes Plásticas na Educação, da Casa de Alfredo Andersen ( formação de professores orientadores de Escolinhas de Arte ) e, após conhecer outras iniciativas brasileiras como a de Augusto Rodrigues, Ivan Serpa, após a leitura e discussão de obras como " A Educação através da Arte " - de Read, " Expressão criadora " - de Lowenfeld e outros, observação do trabalho das crianças e adolescentes em Escolinhas de Arte de nosso Estado, após estudo e reflexão sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, chegamos a compreender que as Escolinhas de Arte, assim impropriamente chamadas, não ministram ensino artístico, mas são verdadeiros CENTROS DE ATIVIDADE LIVRE E CRIADORA, onde a criança, o adolescente encontram ambiente propício para dar vazão a suas necessidades de expressão pessoal.

ção pessoal.

Que outra melhor oportunidade terão os educandos de serem eles mesmos, sem restrições que não as que determina o convívio com os outros e o material empregado?

Em que outro momento haverá melhores possibilidades a que o educando dê asas a sua imaginação, livre e espontaneamente, desenvolvendo sua capacidade de criar, acostumando-se a depender de si, a confiar em sua capacidade, a ser ele mesmo?

O professor primário, assoberbado com as exigências do programa, da necessidade de ensinar e de aprender - pouco pode fazer para preservar e desenvolver no educando suas possibilidades de criar.

Aí o papel mais importante da Escolinha de Arte - funcionando fora do horário de estudos, onde a criança vai livremente, sem preocupação de acertar, ou de fazer melhor do que o outro, ou aprender a desenhar ou pintar.

Vai simplesmente porque gosta e lá pode fazer aquilo que fôr do seu interesse e agrado.

Mod. 6

Quem já esteve junto a uma criança absorvida na pintura livre é que poderá dizer de quanto esse trabalho faz com que ela se desenvolva: sente, pensa, compara, imagina; o resultado de sua pintura é ela mesma - sua personalidade. O papel do orientador, atento e presente, restringe-se em acompanhar seu desenvolvimento, dando-lhe oportunidades de crescer, com sua atenção, seu diálogo, sua simpatia.

Fundamentalmente, o educando atinge, nessa atividade, os OBJETIVOS:

- sente-se feliz;
- desenvolve sua percepção, sensibilidade, inteligência, imaginação, etc.
- esquece seus pequenos problemas e suas pequenas decepções (pequenas para nós, mas que deixam marca profunda em sua personalidade);
- cria, expressando-se a sua maneira pessoal e com o material que lhe convém.

Tudo isto resulta em uma finalidade mais ampla e que vem a ser a EDUCAÇÃO, sendo a arte, no caso, um meio para atingir tal fim.

## criação de escolinhas de arte.

### CONSIDERAÇÕES:

O Paraná conta com muitos professores especializados em Arte Plásticas na Educação, pelo Curso mantido pela Casa de Alfredo Anderson, bem como por outros Cursos equivalentes, anteriores ao citado.

Alguns Grupos Escolares, escolas que mantêm convênio com o Estado e escolas particulares organizaram Escolinhas de Arte que funcionam "de fato", mas geralmente em precárias condições de ambiente e de material; sujeitas a fechamento toda a vez em que há necessidade de professores para reger classes.

Dada a importância que a Escolinha de Arte adquire, no momento atual, devido a suas possibilidades educativas, sugerimos:

- que sejam criadas oficialmente essas Escolinhas, nos estabelecimentos onde haja condições de local e professor especializado, sendo-lhes asseguradas condições de funcionamento quanto à designação do professor orientador e quanto ao material necessário para as atividades das crianças.

Em se tratando de atividades ligadas à Arte e a Escolinha deve funcionar em horário que não interfira com o das aulas das crianças; sua coordenação e supervisão estariam ligadas ao Departamento de Cultura através da Divisão de Atividades Culturais na Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte e Educação, assunto êsse levado à consideração do Senhor Secretário, em processo separado.

Em anexo apresentamos fichas relativas a Grupos Escolares onde estão lotadas professoras especializadas em Arte na Educação, nas quais notamos, para orientação e estudo, as condições existentes em relação à criação de Escolinhas de Arte.

ANTE - PROJETO

PORTARIA N.º .....

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura,  
no uso de suas atribuições,

DETERMINA

sejam criadas " Escolinhas de Arte " nos seguintes estabelecimentos  
de Ensino Primário:

Escolinha de Arte de G.E. " ..... " -Curitiba

.....

Curitiba, ..... de ..... de .....

CÂNDIDO MANUEL MARTINS DE OLIVEIRA

Secretário de Educação e Cultura.



SENHOR SECRETÁRIO:

Passamos às suas mãos expediente da Chefe da Divisão de Atividades Culturais na Educação, que encerra antiga reivindicação dos setores ligados à Arte na Educação e em especial às suas unidades básicas, as "Escolinhas de Arte". Anexo, relação dos Grupos Escolares onde funcionam "Escolinhas de Arte" de fato, dirigidas por professores especializados em Artes Plásticas na Educação.

Antecipadamente gratos pelas providências que Vossa Excelência houver por bem tomar, aproveitamos o ensejo para enviar os protestos da nossa elevada consideração e apreço.

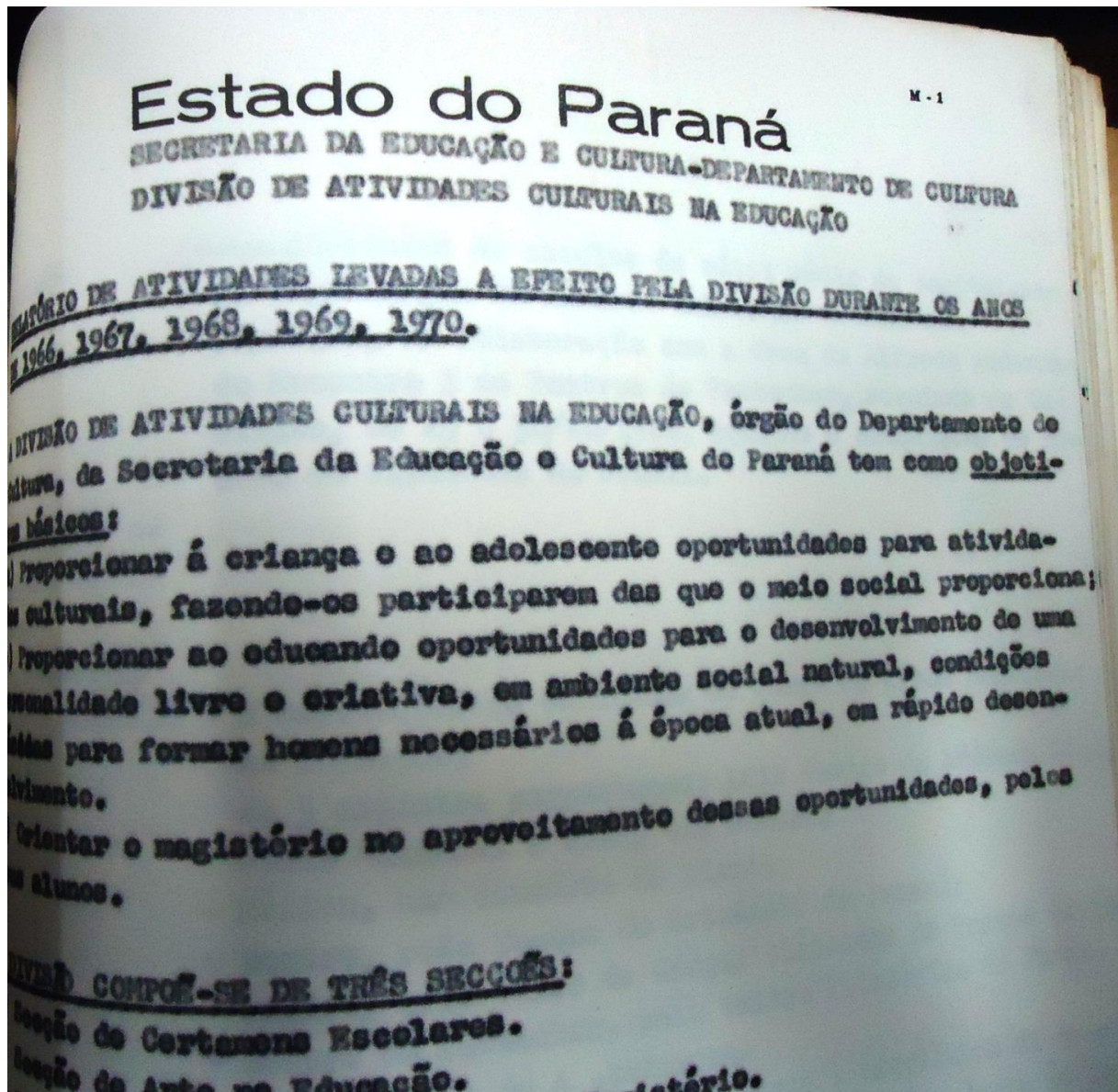
ENNIO MARQUES FERREIRA

Diretor

EXMO. SR. DR. CÂNDIDO MANUEL MARTINS DE OLIVEIRA  
DD. SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ASSUNTO: criação de escolinhas de arte, em escolas do estado.

## C - RELATÓRIO DA DACE EM 1966,1967,1968,1969,1970



orientar o magistério no aproveitamento dessas oportunidades, pelos alunos.

**DIVISÃO COMPÕE-SE DE TRÊS SECCOES:**

Secção de Certamens Escolares.

Secção de Arte na Educação.

Secção de Orientação Cultural ao Magistério.

**FUNCIONÁRIOS DA DIVISÃO:**

1967: Ivany Moreira e Lúcia Rysicz

1968: Idem.

1969: Ivany Moreira, Lúcia Rysicz, Marli Ferreira Carneiro e Nair Bueno.

1970: Idem.

Todos os funcionários são professores adidos ao Departamento de Cultura, sendo dois professores licenciados e dois de Ensino Primário.

**ATIVIDADES DE 1966:**

Atividades:

- 1º Concurso de Redação, em colaboração com o Teatro Guaiara, para estudantes de nível primário.
  - 4º Concurso de Contos, para estudantes de grau médio:
    - inscritos 141 contos;
    - revelação de jovens escritores como Rogério Bonilha
- Novembro. clássica, em estabelecimento.

Todos os funcionários são professores adidos ao Departamento de  
 ... sendo dois professores licenciados e dois de Ensino Primário.

ACTIVIDADES DE 1966:

Atividades:

1º Concurso de Redação, em colaboração com o Teatro Guaí-  
 ra, para estudantes de nível primário.

4º Concurso de Contos, para estudantes de grau médio:

- inscritos 141 contos;

- revelação de jovens escritores como Rogério Benilha  
 e Irineu Navarro.

Atividades musicais - audição de música folclórica e clássica, em estabele-  
 cimentos de ensino de nível médio da capital, por um  
 violonista argentino.

Curso sôbre a obra de Emiliano Pernetá, em Paranaguá.

Palestra sôbre Emiliano Pernetá aos professores de  
 Português da Capital, ambos pelo prof. Antônio Manuel  
 dos Santos Silva.

# Estado do Paraná

M-1

Pg.2.

- com diretores de escolas de nível médio da capital, para organização de núcleos culturais estudantis.
- promoção, em colaboração com a Casa de Alfredo Andersen do Encontro I de Teatros de Fantoches, reunindo em Curitiba, de 25 a 30/10/1966, equipes e estudiosos de Teatro de Fantoches do Brasil.

exposições no  
Teatro de Es-

Paraná,

de 11/12/66

- 2 exposições: de trabalhos do Curso de Artes Plásticas na Educação;
- de 3 artistas paranaenses: Luis Carlos de Andrade Lima, Mário Rubinski e Arney dos Santos;
- música, com concerto de piano;
- teatro, pelo Teatro do Estudante do Paraná;
- clássicas de Teatro Guaíra;

do Encontro I de Teatros de Fantoches, Casa de Alfredo Andersen  
 Curitiba, de 25 a 30/10/1966, reunindo em Cu-  
 stro de Fantoches do Brasil.

exposições no  
 Diretor de Es-

Paraná,  
 8 a 11/12/66

- 2 exposições: de trabalhos do Curso de Artes Plásticas  
 na Educação;

de 3 artistas paranaenses: Luis Carlos de Andrade Lima,  
 Mário Rubinski e Arnoy dos Santos;

- música, com concêrto de piano;

- teatro, pelo Teatro do Estudante do Paraná;

- ballet, pelo Curso de danças clássicas do Teatro Guaíra;

- teatro de fantoches, pelo Teatro Folclórico de Fante-  
 ches da Casa de A. Andersen.

- palestras, sôbre artes plásticas e escolinhas de arte.

- organização através de fichas de pesquisa junto às Ins-  
 pectorias de Ensino e escolas de grau médio.

ATIVIDADES DE 1967:

5º Concurso de Contos para estudantes de grau médio:

- inscritos 44 contos;

- revelação de novos contistas como Regêrio Benilha,  
 Ferrera San Martin Filha

**ACTIVIDADES DE 1967:**  
**Concursos:**

**5º Concurso de Contos para estudantes de grau médio:**

- inscritos 44 contos;
- revelação de novos contistas como Rogério Bonilha, Jaques Mário Brand, Santiago Barrera San Martin Filho

**I Concurso de Textos para Teatro de Santochoes:**

- recebidos originais em número de 23, de diversos Estados de Brasil;
- revelação de bons escritores de peças para crianças, como Péricles de Souza Lima, autor de "Auto do Juquita, Cuca e Lobishomem";
- foram pagos prêmios no valor total de Cr\$530,00.

**Semana de Estudos: 1 Semana de Estudos sobre Arte e Educação, trabalho em conjunto com a Casa de Alfredo Andersen:**

- participaram das atividades ex-alunas do Curso de Artes Plásticas na Educação e orientadoras de Escolas de Arte; professores e interessados em educação através da Arte;
- duração de 1 semana, durante o mês de outubro.

# Estado do Paraná

M. 1

Pg. 3.

- continuação da organização de fichas de pesquisa sobre atividades culturais e órgãos culturais mantidos pelas escolas de grau médio do Paraná.

## FEITOS DE 1968:

6º CONCURSO DE CONTOS para estudantes de grau médio do Paraná:

- inscritos 450 contos;
- revelação de jovens escritores como Renato Schaeffer, Santiago Barrera San Martin Filho, Paulo Marcelo Soares da Silva.

2ª SEMANA DE ESTUDOS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO, de 14 a 20 de outubro de 1968:

- conferencistas - Julian Andrews, Abrão Assad, Erasmo Pilotto, Egidio Romanelli, Levi Miró Carneiro;
- convidado especial Ivan Serpa;

Curso de Artes Plásticas, orientado



... escritores como Renato Schaeffer, Santiago Barrera San Martin Filho, Paulo Marcelo Soares da Silva.

... de Estudos

- 2ª SEMANA DE ESTUDOS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO, de 14 a 20 de outubro de 1968;

- conferencistas - Julian Andrews, Abrão Assad, Erasmo Pilotto, Egidio Romanelli, Levi Miró Carneiro;
- convidado especial Ivan Serpa;
- Inscritos alunos do Curso de Artes Plásticas, orientadores de Escolinhas de Arte, professores, em número de 59 pessoas;
- receberam certificados - 46 pessoas.

...ção de Es-  
... de Arte

- Foi iniciado o trabalho de Coordenação das Escolinhas com a finalidade de criar nas escolas núcleos de atividades livres e criadoras, em horário livre, dando oportunidade às crianças para desenvolver sua imaginação e criatividade, geralmente sacrificadas quando da aprendizagem formal:

- planejamento e organização do cadastro sobre 8 Escolinhas da Capital e 6 do interior;
- pesquisa junto a Grupos Escolares sobre condições para instalação de Escolinhas.
- organização de três exposições de trabalhos infantis, no Gr. Esc. Friete Martins

com o objetivo de criar nas escolas núcleos de atividades livres e criadoras, em horário livre, dando oportunidade às crianças para desenvolver sua imaginação e criatividade, geralmente sacrificadas quando da aprendizagem formal:

- planejamento e organização do cadastro sobre 8 Escolas da Capital e 6 do interior;
- pesquisa junto a Grupos Escolares sobre condições para instalação de Escolas.
- organização de três exposições de trabalhos infantis, na Casa de Alfredo Andersen, no Gr. Esc. Prieto Martinez e no saguão da S.E.C.

Planejamento:

Foi feito um planejamento geral do material para ser editado em livro, referente às peças premiadas no I Concurso de peças para Teatro de Fantoches.

ATIVIDADES DE 1969: 7º CONCURSO DE CONTOS, para estudantes de grau médio do Paraná.

- inscritos 665 contos;
- Comissão Julgadora composta dos escritores e professores;

res Graciette Salmon, Leopoldo Scherner e Gilberto Ricardo dos Santos;  
 -revelação de jovens escritores como Santiago Barrera San Martin Filho, Renato Schaeffer;  
 -concorreram estudantes de Escolas de grau médio de todo o Paraná, sendo o Concurso de melhor nível até agora efetuado pela Divisão.

II CONCURSO DE TEXTOS PARA TEATRO DE FANTOCHES, concurso de realização bional, para todo o Brasil, com o objetivo de estimular e desenvolver novos valores literários no âmbito do Teatro para público infantil; e, conseguir peças de real valor para serem encenadas pelo Teatro Folclórico de Fantoques da Casa de Alfredo Andersen;

- originais recebidos - 63;
- Estados que os enviaram: Rio Grande do Sul, Guanabara, São Paulo, Minas Gerais, Sta Catarina e Paraná;
- a Comissão Julgadora foi composta por: Sale Wolokita, Valmir Ayala, Maria Lúcia Amaral, Virginia Valle e Póricles de Souza Lima.
- O resultado do Concurso ainda não foi divulgado, por não ter sido concluído o julgamento.

...amento.

Participação no  
CURSÃO DE  
NO PARANÁ-Objetivos: permitir um melhor entrosamento das Escoli-  
nhas de Arte com o Currículo escolar; divulgar as atividades  
do Curso de Artes Plásticas na Educação e o trabalho  
da Divisão de Atividades Culturais na Educação, que coordena e supervisiona as Escolinhas de Arte;

- reuniões preparatórias - 2, com a assistência de 35 professoras especializadas;
- inscrições efetuadas no Iº SENPAR, de professoras especializadas - 21;
- Tese apresentada para discussão: "Arte na Educação, de autoria de Lúcia Rysiez, Iolêa Guimarães Rodrigues e Ivany Moreira.

Participação em  
da S.E.C.-1. Participação ativa das reuniões sobre Planejamento da Reestruturação da S.E.C.

2. Participação nas reuniões da Inspetores de Ensino-2

DE CULTURA-Objetivos: levar ao interior, principalmente aos professores e pais, noções sobre a importância da Arte na Educação, através de atividades de livre expressão e criatividade.

...entrosamento das Escolinhas de Arte com o Currículo escolar; divulgar as atividades do Curso de Artes Plásticas na Educação e o trabalho da Divisão de Atividades Culturais na Educação, que coordena e supervisiona as Escolinhas de Arte;

- reuniões preparatórias - 2, com a assistência de 35 professoras especializadas;

- inscrições efetuadas no Iº SENPAR, de professoras especializadas - 21;

- Tese apresentada para discussão: "Arte na Educação, de autoria de Lúcia Rysicz, Icléa Guimarães Rodrigues e Ivany Moreira.

Participação em

da S.E.C.-1. Participação ativa das reuniões sobre Planejamento da Reestruturação da S.E.C.

2. Participação nas reuniões da Inspetores de Ensino-2

DE CULTURA-Objetivos: levar ao interior, principalmente aos professores e pais, noções sobre a importância da Arte na Educação, através de atividades de livre expressão e criatividade;

PG.5

- dar publicidade ao Curso de Artes Plásticas na Educação,  
da Casa de Alfredo Andersen;

- cidades visitadas: Ponta Grossa, Foz de Iguaçu, Palmas,  
União da Vitória, Maringá, Londrina, Bela Vista do Para-  
sc, Jacarésinho, Fato Branco, Campo Mourão.

- atividades desenvolvidas:

1.-exposições didáticas com trabalhos das crianças de Cu-  
ritiba;

2.-aplicação de técnicas diversas em atividades de livre  
expressão, para um total de 4.353 crianças.

3.-palestras sobre Arte na Educação, para um total de  
1.156 pessoas, sendo em número de 10 as palestras.

semanas de Estudos: - 3ª SEMANA DE ESTUDOS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO, de 29 de  
setembro a 4 de outubro;

- conferencistas: Eduardo Mário de Camargo, Adalice Araújo  
Gianatti, Norma Jatobá Descaves;

- convidado especial: Norma Jatobá Descaves;

- inscritos 15 alunos do Curso de Artes Plásticas na Edu-  
cação, 18 ex-alunos; 52 outros interessados;

- certificados expedidos em número de 59.

- certificados expedidos em número de 59.

- A Divisão coordenou neste ano Escolinhas de Arte em 13 Grupos Estaduais, 6 Escolas de Convênio e 4 Escolas Particulares;

- destas Escolinhas foram oficializadas por Portaria, pe-  
Exmo Sr Secretário da Educação e Cultura - 13 Escolinhas.

- as Escolinhas atenderam 11.670 crianças;

- foi gasto material doado pela Fundepar, na importância de Cr\$10.000,00;

- foram efetuadas 2 reuniões com as professoras criadoras;

- foram organizadas 2 exposições didáticas dos trabalhos das crianças das Escolinhas;

- foram feitas 8 visitas de inspeção.

#### ATIVIDADES DE 1970:

VII CONCURSO DE CONTOS PARA estudantes de grau médio:  
- foi feito o trabalho de julgamento pela Comissão composta de Leopoldo Scherner, Rogério Bonilha e Sônia Régis Barreto;

... do Concurso, com a entrega dos

- VIII CONCURSO DE CONTOS para estudantes de grau médio: pg.6.  
- está em preparo e organização, devendo ser lançado no ano de 1971;

- em virtude de facilidades para publicação, houve entendimento com a Revista Panorama, que será copatrocinadora, tomando parte no planejamento, e publicidade, bem como na Comissão Julgadora.

- II CONCURSO DE TEXTOS PARA TEATRO DE FANTOCHES: organizado em 1969 e tendo entrado em julgamento no ano em curso, não foi encerrado, em virtude de dificuldades de verba, ficando para ser divulgado o resultado e feito o pagamento dos prêmios, em 1971;

- para cumprir mais uma das cláusulas do regulamento, foi feito estudo para publicação dos textos premiados, tendo sido entregue ao Serviço Nacional de Teatro, para publicação.

levada a efi

- 4ª SEMANA DE ESTUDOS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO, levada a efeito de 3 a 7 de novembro.

- Atividades realizadas: Curso-Experiência sobre livre expressão, organizado e aplicado por Ivany Moreira.

- Inscritos professores especializados em Artes Plásticas na Educação;

- o Curso foi realizado em duas turmas, sendo de 21 o total de participantes;

- foram feitas as atividades num total de 23 horas de trabalho;

- os professores participantes foram dispensados de ponto em suas escolas, por Portaria do Exmo Sr Secretário da Educação e Cultura;

- em conjunto com as atividades foi organizada uma exposição de trabalhos das crianças das Escolinhas de Arte;

- foram expedidos 21 certificados de participação, sendo atribuído conceito aos participantes, por se tratar de um



balho;

- os professores participantes foram dispensados de pontuação em suas escolas, por Portaria do Exmo Sr Secretário da Educação e Cultura;

- em conjunto com as atividades foi organizada uma exposição de trabalhos das crianças das Escolinhas de Arte;

- foram expedidos 21 certificados de participação, sendo atribuído conceito aos participantes, por se tratar de um curso;

- entre os professores participantes 4 vieram do interior.

- Foram feitos estudos e coletado material para participação no Congresso de Arte na Educação, a ser realizado na Inglaterra; de cunho mundial.

- Não foi conseguido o intento por absoluta falta de condições de verba.

- Foi no corrente ano intensificado o atendimento às Escolinhas de Arte do Estado;

- houve a organização de 6 novas Escolinhas do Estado e de 3 em escolas de Convênio.

## Estado do Paraná

PE.7.

- a Divisão, assim, atende à coordenação de 26 Escolinhas, sendo 16 estaduais, 6 em escolas de convênio, 2 particulares e 2 mantidas por Prefeituras do interior do Estado;
- foram feitas 8 reuniões mensais, com as professoras orientadoras das Escolinhas, para relatórios, estudo em grupo e orientação;
- foram feitas visitas de participação no trabalho, em 8 Escolinhas;
- visitas de coordenação dos trabalhos, e de inspeção, em 11 Escolinhas;
- visitas à direção da Escola, em número de 18.
- Material distribuído:
  - foi doado pela Fundepar material específico, de consumo, no valor de Cr\$6.000,00, sendo distribuído a 16 escolinhas do Estado, 6 de escolas em convênio e uma particular.
  - Exposições realizadas pela Divisão, com material das Escolinhas - 1;
  - ... nas Escolinhas : 6.
  - ... : 10;

Relatório de atividades entregues: 29.

Cursos dados às orientadoras: 1.

Pedidos de material para 1971, entregues: 22.

No ano em Curso foi também intensificada a pesquisa sobre Arte na Educação, sendo levada a efeito uma pesquisa sobre o tema " LIVRE EXPRESSÃO ", com o objetivo de encontrar pontos de relação entre o fazer da criança e do adulto, uma vez que a orientação dada nas Escolinhas de Arte em especial e na educação em geral, visa chegar à criatividade através da livre expressão.

Grupos que participaram da pesquisa:

1. Grupo Escolar "João Rurim", sendo a pesquisa aplicada a professoras de ensino pré-primário, primário e coordenadoras do estabelecimento:

- número de participantes - 25;

- horas de trabalho - 23.

2. Curso de Artes Plásticas na Educação, destinado às alunas que, em 1970 especializaram-se em Arte na Educação:

- número de participantes - 26;

- horas de trabalho - 30.

3. ... da Prefeitura de Maringá, de cur

pontes entre a arte da criança e do adulto, uma vez que a orientação dada nas Escolinhas de Arte em especial e na educação em geral, visa chegar à criatividade através da livre expressão.

Grupos que participaram da pesquisa:

1. Grupo Escolar "João Hurin", sendo a pesquisa aplicada a professoras de ensino pré-primário, primário e coordenadoras de estabelecimento:
  - número de participantes - 25;
  - horas de trabalho - 23.
2. Curso de Artes Plásticas na Educação, destinado às alunas que, em 1970 especializaram-se em Arte na Educação:
  - número de participantes - 26;
  - horas de trabalho - 30.
3. Professores de escolas da Prefeitura de Maringá, de cursos pré-primário e primário:
  - número de participantes - 17;
  - horas de trabalho - 23.

## Estado do Paraná

4. Curso de Formação de Supervisores, com professores de Santa Catarina e Paraná: pg.8.

- professores de Sta Catarina - 23
- professores de Paraná - 17
- horas de trabalho - 19

A aplicação da pesquisa neste grupo não foi concluída.

5. Professôras orientadoras de Escolinhas de Arte e prof. especializadas em Arte na Educação:

- número de participantes - 21
- horas de trabalho - 23

de atuali-  
tites per  
ários da

Com a finalidade de aperfeiçoar os funcionários da Divisão foi lhes permitido realizar os cursos:

1. Curso intensivo de Artes Plásticas na Educação, da Escolinha de Arte de S. Paulo:
  - duração de uma semana; de 29 a 4 de julho de 1970.
2. Curso sobre Arte na Educação, pelo prof. Alcídio M. de Souza, da Guanabara:

de atuali-  
ditos por  
ários da

Com a finalidade de aperfeiçoar os funcionários da Divi-  
são foi lhes permitido realizar os cursos:

1. Curso intensivo de Artes Plásticas na Educação, da  
Escolinha de Arte de S. Paulo:  
- duração de uma semana; de 29 a 4 de julho de 1970.
2. Curso sobre Arte na Educação, pelo prof. Alcídio M.  
de Souza, da Guanabara:  
- duração de 3 dias, em Curitiba.
3. Curso de Psicologia, pela psicóloga Ofélia Boisson Car-  
doso; da Guanabara:  
- duração de uma semana, em Curitiba.
4. Curso de Matemática Moderna, pela prof.<sup>a</sup> Ester Helzmann,  
de Curitiba:  
- duração de duas semanas.
5. Curso de "Vivência dramática", realizado pela Pontifi-  
cia Universidade Católica, de S. Paulo:  
- duração de 10 dias, com período integral de partici-  
pação. Curso feito pela Chefe da Divisão.

para o in-

anterior forma foi-

- duração de uma semana, em Curitiba.
4. Curso de Matemática Moderna, pela profª Ester Holzmann, de Curitiba:  
- duração de duas semanas.
5. Curso de "Vivência dramática", realizado pela Pontifícia Universidade Católica, de S. Paulo:  
- duração de 10 dias, com período integral de participação. Curso feito pela Chefe da Divisão.

para o in-

do Estado: Para coordenar Escolinhas de Arte do interior forma feitas viagens para Maringá, Castro, Londrina, pela Chefe da Divisão.

Curitiba, 30 de dezembro de 1970.

Chefe da D.A.C.E.